



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія "Психологія і педагогіка"

Випуск 11

Острогоз – 2008

УДК: 001.8 + 159.9 + 37

ББК: 74 + 88

*Друкується за ухвалою вченої ради
Національного університету “Острозька академія”
Протокол № 3 від 23 жовтня 2008 року.*

Друкується згідно з Постановою ВАК України від 8. 09. 99 р. № 01 – 05/9

Редколегія випуску:

Пасічник І. Д., доктор психологічних наук (відповідальний редактор).

Жуковський В. М., доктор педагогічних наук.

Хом’як І. М., доктор педагогічних наук.

Максименко С. Д., доктор психологічних наук.

Москалець В. П., доктор психологічних наук.

Савчин М. В., доктор психологічних наук.

Лісова С. В., доктор педагогічних наук.

Дем’янчук А. С., доктор педагогічних наук.

Нісімчук А. С., доктор педагогічних наук.

Вербець В. В., доктор педагогічних наук.

Шугай М. А., кандидат психологічних наук (заст. відп. редактора).

Матласевич О. В., кандидат психологічних наук.

Рецензенти:

Засєкіна Л. В., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології ВНУ імені Лесі Українки.

Павелків Р. В., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології РДГУ, директор Інституту психології і педагогіки.

Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. –

Острог: Вид-во Національного університету “Острозька академія”, 2008. – Вип. 11. – 312 с.

У збірнику висвітлені актуальні проблеми, пошуки і знахідки в різних сферах теорії і практики психолого-педагогічної науки.

Зміст збірника торкається багатьох питань загального та спеціального характеру.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, методистам, студентам та всім, хто зацікавлений в освітніх проблемах.

In the collection of articles the actual problems, searches and achievements in different spheres of theory and practice of psychology and pedagogics are illuminated.

The contents of the volume deals with many common and special issues.

It is recommended for scientists, lectures, teachers, methodologists, students and other people, who are interested in educational problems.

ISBN 966-7631-15-X

© Видавництво Національного університету
“Острозька академія”, 2008

© Кафедра психолого-педагогічних дисциплін НаУ ОА, 2008

Пасічник І.Д.

ФАЗИ МИСЛЕННЯ В ЦИКЛІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ДІЙ МЕНЕДЖЕРА

У статті підкреслюється значення стратегічного мислення в професійній діяльності менеджера. Автор зазначає, що мислення менеджера є широким розгалуженим пізнавальним циклом, який охоплює 3 основні пізнавальні дії: аналіз проблеми, винесення (прийняття) рішення та вибір стратегії. Здійснюється аналіз зазначених компонентів.

The meaning of the strategic thinking to professional activity of a manager is enlightened in the article. The author analyses the whole process of thinking that is a wide and complicated cognitive cycle, which includes three main cognitive phases: comprehension of the problem, decision making and selection of strategy.

Найбільш специфічною рисою дії мислення, яка відрізняє її від спостережливості та запам'ятовування, є те, що вона дозволяє утворювати інформацію для цього суб'єкта. Пояснення вимагає саме поняття інформації; у психології мислення воно вживається в двох значеннях: у змістовному і селективному. У першому значенні інформація розуміється як кожен зміст чи повідомлення, що надходить із зовнішнього світу. Подібного сенсу надається цьому поняттю і в повсякденному житті. У значенні селективному інформація є чинником, який зменшує недостовірність подій; у цьому сенсі монета, що падає, надає певну кількість інформації, тому що вона редукує два можливих результати (орел – решка) до одного, таке значення надається цьому поняттю в теорії інформації.

Варто зазначити, що завдяки процесу утворення людина здатна імітувати – чи користуючись кібернетичною термінологією – виводити наприкінці більше інформації, ніж отримала із зовнішнього світу. А отже, вона є не лише забирачем інформації, але і її продуцентом також. Власне, завдяки цій

останній здібності, можливі швидкі цивілізаційні зміни, що відбуваються в сучасному світі.

Згідно із запропонованою дефініцією, чинність мислення, однак, полягає не тільки в утворенні інформації, а також – у її виборі. Після висунення ідей, винаходів, методів чи формулювання гіпотез люди повинні надати їм оцінку і селекцію, це означає, що мають вибрати ті серед усіх, які вважаються найкращими. Процес вибору властивий для інформації в багатьох ситуаціях і є дуже важким. Лише останнім часом під впливом праць у сфері кібернетики більшість психологів починають підкреслювати роль цього процесу в людському мисленні.

Ставиться питання: у яких ситуаціях люди думають, тобто утворюють і вибирають інформацію? Відповідь на це питання є майже однозначною: люди думають передусім у складних ситуаціях, які називаємо проблемними ситуаціями, скорочено, проблемами. Проблема – це вид завдання, яке суб'єкт не може розв'язати за допомогою знань, які має; її розв'язок, тобто досягнення остаточної мети, вимагає нової інформації, яку суб'єкт вибирає у процесі мислення. Прийняття правильного рішення в проблемній ситуації приводить до збагачення знань людини. Збір проблемних ситуацій є екстремально різним. До сьогодні психологи не опрацювали повної і однозначної класифікації проблем.

Однак людина думає (мислить) не лише в проблемних ситуаціях. Твердження, що процес мислення відбувається тільки під час "атакування проблем", є досить радикальне і малоплідне. Для прикладу подамо кілька не проблемних ситуацій, в яких людина мислить (думає), наприклад: переклад іншомовних текстів, використання математичного прикладу під час розв'язування рівняння, будування машини, згідно з попередньо опрацьованим планом тощо. Під час розв'язування усіх цих завдань, суб'єкт не утворює нової інформації, а лише застосовує закріплені знання. Використання інформації в більшості випадків не є механічним процесом, однак вимагає від суб'єкта певної активності мислення. У цій дефініції мислення може полягати у вмінні використовувати здобуті знання, тому що застосування здобутої інформації є більшою мірою питанням власного вибору; але, в такому разі, означену дефініцію потрібно буде доповнити.

Однак у пропонованій роботі ми сконцентруємося виключно на проблемних ситуаціях і більш складних інтелектуальних діях, при цьому зауважимо, що поділ ситуацій на завдання та проблеми стосується дуже важливого аспекту розумової праці менеджера і визначає цікаву межу для “управління” в загальному значенні та є його вирішальною, психологічною перспективою.

У всіх фазах мислення, що утворюють цикл пізнавальних дій менеджера, виступають невпевненість, недооговорення, непередбачуваність. Інакше кажучи, в кожній фазі дія ініціюється “відкритою” структурою, яка пізніше стає “закритою”, а потім переходить у план дій. Мистецтво менеджersького мислення не можна звузити до одного виду дії і одного простого правила “закриття”. Погоджуємося з думкою, що підвалини мистецтва менеджersького мислення містять широкий розгалужений пізнавальний цикл, що обіймає три основні пізнавальні дії: розв’язування проблеми, винесення рішення та стратегічне мислення. Отже, оцінка циклів мислення має здійснюватись у перспективі усієї тріади: проблема – рішення – стратегія.

У першій фазі обробки циклу інформації менеджером найважливішим є відкриття і формулювання проблеми, а лише потім перетворення її у варіант, подібний до розв’язку. У складних або нетипових ситуаціях важливим є відкриття джерела проблеми, прихованого серед багатьох причин, що впливають негативно на результати дій.

Можемо коротко ствердити, що перша фаза поданого пізнавального циклу закінчується позитивним результатом, коли менеджер уявить межу, що відділяє територію дії (з цілком точними результатами) від території з неточними результатами. Легко зауважити, що на території цілковитої впевненості менеджери реалізують різні завдання. Проблеми з’являються на межі, що відділяє впевненість від невпевненості. У переносному значенні, це канат, по якому ступає менеджер-акробат.

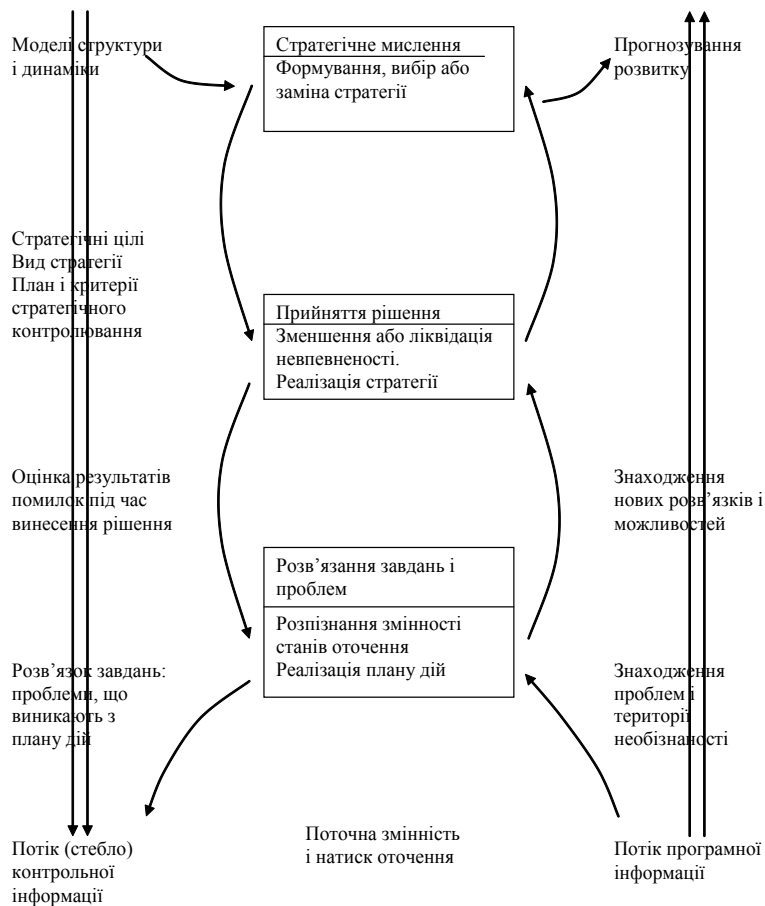
Результатом у першій фазі мислення виступає, переважно, окреслення невпевненості як бази презентації збору варіантів дій. Інакше кажучи, в першій фазі мислення початкова відкрита ситуація перетворюється у ситуацію закрити, однак лише в тому значенні, коли залишається закритим

збір варіантів дій. Після такої розумової дії менеджер знову має справу з невпевненістю, але меншою мірою. Надалі він не знає, який варіант дії призведе до бажаного результату. Не знає також, чи його розум витворив корисне "закриття" ситуації. У контексті результатів першої фази чітко постає питання: яка вартість і який ризик становлять відібрані варіанти дій? Це питання є досить важливим для прийняття рішення. На наш погляд, найбільш вдало варіативність процесів мислення менеджера проілюстровано у схемі, запропонованій Чеславом Носалем у його психології мислення і діяльності менеджера (стор 44. – Вроцлав, 2001).

Перебіг мислення в першій фазі більшою мірою залежить від того, чи цей процес ґрунтується на влучній глобальній оцінці ситуації. Оцінка, винесена менеджером, має істотний вплив на селекцію варіантів дій. Щоб ретельно описати роль цієї оцінки, належить поставити собі такі питання: чи ми можемо бути впевнені, якщо в зборі варіантів дій знаходиться найкращий варіант?

Правду кажучи, такої цілковитої впевненості ніколи не буває у складних ситуаціях. Однак, якщо глобальна оцінка ситуації була виконана правильно, а в результаті творчого мислення сконструйовано велику кількість варіантів дій, то є великий шанс знайти найвигідніший варіант. У фазі приймання рішень такий варіант повинен бути виділений.

Друга фаза циклу менеджерського мислення стосується приймання рішень. Її результатом повинен бути розв'язок у вигляді рекомендації варіанту дії, який є в дану хвилину розпізнаний як найбільш корисний. У фазі прийняття рішення відбувається зменшення або виключення основної невпевненості, що стосується варіантів дій. Цілковите виключення невпевненості не є частковим випадком; можливо лише тоді, коли стосується простих вирішальних ситуацій. Однак навіть такі прості рішення і вибори залишають у роздумах менеджера певні сумніви. Пов'язуються вони з тим, що після прийняття рішення доданого вибору привабливість вибраного варіанта дії часто знижується. Аналогічна ситуація має місце, наприклад, після купівлі якогось товару. Коли вже буде він запакований, нас огортає жаль, що ми втратили інші можливості (продукти), а разом – і задоволення від їх вибору.



Представлення процесів мислення менеджера Довготермінова перспектива і глобальний діапазон дії

Прийняті рішення у важливих ситуаціях, коли враховуємо велику кількість варіантів, критерії оцінювання і результати, не знижують невпевненість до нуля. Значно ближчим до правди є твердження, що рішення в таких умовах впроваджують відносний порядок (структуру) у сфері варіантів рішень, полегшують пізнавальний підхід у ситуації, яка виникла. Однак завжди без точної відповіді залишається питання

про відповідність розглядуваних варіантів з об'єктивним характером ситуації і цілями дії.

Спираючись на дуже важливе розрізнення, впроваджене Мархом, (March, 1987), можна ствердити, що цільова дія у відкритій ситуації має два аспекти – неясність (*ambiguity*) і невпевненість (*uncertainty*). Невпевненість є чимось вищим, тому що стосується результату прийнятих рішень. У вирішальній ситуації намагаємося описати і звузити їхній збір. Поняття неясності (багатозначності) стосується неповних знань про цілі власної дії з приводу об'єктивного характеру ситуації. Модель раціональних рішень ґрунтується на основній концепції, що особа, яка діє (суб'єкт), має перед собою чітко поставлені цілі, влучно розглядає їх у своїй свідомості й озвучує їх іншим людям (учасникам організації).

Марх зазначив, що в більшості організацій цілі не лише не чітко описані, а й часто суперечливі. В організаційній дії ми нерідко буваємо змушені до змінної концентрації на різних суперечливих цілях. Більш того, зміна оточення призводить до того, що навіть одну обрану мету реалізуємо, використовуючи різні стратегії. Менеджерське рішення не обмежується лише до дії і цілей, а обіймає і стратегії, і досягнення.

Яким є зв'язок процесу прийняття рішення (у вузькому значенні) зі стратегічним мисленням? Характеризуючи з психологічного боку суть психологічного мислення, пізнавальні цілі якого виникають суто з оцінки розбіжностей, зауважених під час реалізації рішень, ми знову змушені звернутися до концепції циклу обробки інформації, що становить кінцеву її фазу. У психологічному описі стратегічного мислення найважливішим є проблема походження стратегії і відповідь на питання, з чого виникає різниця між стратегічним вибором менеджера.

Характер ситуації не відображає однозначного виду стратегії, адже розум менеджера є основною "детермінантою" стратегічного мислення. Навіть ідентичні ситуації не ведуть до опрацювання ідентичних стратегій. Який зв'язок відбувається між рішеннями і стратегіями? З моменту прийняття рішення менеджер вибирає певний варіант дії. Завдяки цьому рішення зменшує початкову невпевненість, що стосується збору дій.

Можемо тепер запитати, яку проблему розв'язує форму-

лювання нової стратегії? Яка інформація оцінювання і особисті переконання менеджерів зумовлюють відстоювання старої стратегії або пошук нової?

Прийняте і реалізоване рішення в умовах невпевненості веде до різних, позитивних або негативних результатів. У складній економічній поведінці рішення не є ізольованими розумовими актами, лише елементами, що творять “покоління” і лінії рішень. Кожне наступне рішення корелює попереднє. Результатом є зміцнення переконань менеджера, що обрано правильний або помилковий шлях. У його розумінні проходить процес “балансування” результатів поетапності рішень у межах попередньо обраної стратегії. Така глобальна оцінка результатів поетапності рішень приносить головну стратегічну інформацію, яка може бути підпорядкована в трьох основних варіантах: виду і точності, величини ризику і часового горизонту дії. Однак відсутність стратегії означає труднощі у впорядкуванні стратегічної інформації, в результаті чого з'являється хаос при прийнятті рішення і під час дії.

Підсумовуючи роздуми над суттю стратегічного мислення, можемо зазначити, що: стратегії і рішення, як компоненти цього рішення, створюють стислий функціональний зв'язок. Стратегії є головніші над рішеннями, тому що підпорядковують їх собі і визначають межі значення (сенсу) – “пороги балансу” для поетапності рішень. У такому широкому, стратегічному контексті етапи рішень стають докладнішими тактиками.

Однак зміна стратегії не відбувається в інформаційній пустці. Базою змін є, без сумніву, глобальна оцінка ситуації на основі інтуїтивного поєднання того, що приносять конкретні результати, з тим, що знаходиться у досвіді менеджера і в широкому контексті дій.

Зміна стратегії або створення нової розв'язує проблему точності цілей, що існують до цієї пори, їх реалізації в межах інформації про можливості та загрози. Іншими словами, стратегія визначає головні категорії оцінки, необхідної для якісного оцінювання менеджерських дій. У межах цієї системи оцінюваними будуть конкретні дії і етапи рішень. Якщо рішення не приносять бажаних результатів і поглиблюється розбіжність між проектами і реальністю, то це приносить менеджерів важливу зворотню інформацію. Вона може

стимулювати до подальшого пошуку стратегій – за умови, що мета дії є точно сформульована й акцентована. Щоб переконатися, що цілі дій помилкові, або не зовсім точно представлені, потрібно затратити більше часу.

Нагромадження різних розбіжностей між проектами і реальними результатами сигналізує менеджерів про появу проблеми для розв'язку, яка в подальшому змушує до прийняття нових рішень у межах старої стратегії. Якщо рішення хибні, то постає обов'язок створення нової стратегії. Таким чином мислення менеджера залишається замкненим у повний пізнавальний цикл, що підпорядкований тріаді: проблема – рішення – стратегія.

Література

1. Бункина М. К., Семенов В.А. Экономика и психология. – М., 1998. – С. 45-57.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія. – К.: Либідь, 2005. – С. 184-190.
3. Друкар П. Ф. Задачи менеджмента в XXI веке. – М., 2004. – С. 264-270.
4. Роменець В. Психологія творчості. – К., 1987. – С. 20-24.
5. Франк Л. В. Человек в поисках смысла. – М., 1998. – С. 24-40.
6. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания. – К., 1997. – С. 63-80.

Большакова А.М.

НЕУЗГОДЖЕНІСТЬ КОГНІТИВНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТІВ УСТАНОВКИ ЩОДО МАЙБУТНЬОГО ТА ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті наведені дані, що дозволяють розглядати особливості мотиваційної сфери як фактор узгодженості/неузгодженості когнітивних та емоційних компонентів психологічної установки щодо майбутнього в юнацькому віці.

It's presented that characteristics of motivational sphere is a factor of unmatched positions of cognitive and emotional aspects of attitudes to the future in youth age.

Проблема мотивації поведінки людини була та залишається однією із стрижневих у психологічній науці. Питанням мотивації та мотивів присвячено велику кількість досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. У цих роботах показано, що за допомогою аналізу особливостей мотиваційної сфери піддаються опису та розумінню життєві цілі, перспективи, цінності, смисли, рішення, вибори та механізми побудови життєвого шляху людини в цілому.

Актуальність вивчення взаємозв'язку характеристик мотиваційної сфери та суб'єктивної картини життєвого шляху визначається *аналізом досліджень та публікацій* з проблеми психологічного часу людини, зокрема, її майбутнього.

Значення психологічного майбутнього в житті людини визначається його функцією регуляції важливих вчинків та рішень, всієї долі людини [1; 3; 4; 7]. Дослідники проголошують, що психологічне майбутнє регулює ієрархію потреб, цілі та зміст діяльності, смисложиттєві орієнтації [3; 4; 7]; детермінує особистісний вибір в ситуації самовизначення [6].

В деяких дослідженнях показано, що не завжди впевненість у позитивному майбутньому поєднується з чіткими уявленнями про засоби та стратегії досягнення цього добробуту [1]. В той же час, не всі аспекти цієї важливої теми було висвітлено. Так, досі не проведено повноцінного вивчення особистісних детермінант неузгодження когнітивних та емоційних компонентів психологічної установки щодо майбутнього. Зокрема, відсутні дослідження взаємозв'язку характеристик мотиваційної сфери та особливостей психологічного майбутнього, що і зумовило актуальність теми даної роботи.

Об'єктом дослідження було обрано психологічні установки щодо майбутнього осіб юнацького віку. Обрання саме цієї вікової категорії зумовлено визначенням юнацького віку як найважливішого для створення психологічного майбутнього особистості, здійснення життєвого самовизначення та побудови найважливіших життєвих планів і перспектив [4; 6 та ін.]. Предметом дослідження був взаємозв'язок характеристик мотиваційної сфери юнаків з узгодженістю/неузгодженістю когнітивних та афективних компонентів їх психологічних установок щодо майбутнього.

Метою дослідження, що зумовила формулювання відповідних завдань, було вивчення взаємозв'язку характеристик мотиваційної сфери юнаків з особливостями їх психологічних установок щодо майбутнього.

У дослідженні взяли участь 87 студентів першого – другого курсів віком від 19 до 22 років.

Когнітивний та емоційний компоненти установки щодо майбутнього вивчалися за допомогою відповідних методик: "Психологічна біографія" (О. Коржова), "Семантичний диференціал часу" (Л. Вассерман та ін.).

Методика "Психологічна автобіографія", що призначена для вивчення ситуаційних особливостей життєвого шляху особистості [5], дозволяє виявити переживання, пов'язані з найважливішими етапами життя людини, отримати перелік суб'єктивно найважливіших подій минулого, теперішнього, майбутнього. В даному дослідженні, у відповідності до його мети, оцінювався лише один показник методики – продуктивність побудови образів майбутнього. Розробленість життєвої перспективи в ході побудови досліджуваними їх "авто-

біографії” розглядалася як прояв когнітивного компоненту установки щодо майбутнього.

Семантичний диференціал часу (СДЧ) [3] дозволяє визначити суб’єктивні уявлення досліджуваних про своє минуле, теперішнє та майбутнє. Особливість методики полягає в тому, що вона виявляє не усвідомлювані когнітивні моделі життєвих етапів, а емоційне, найчастіше, підсвідоме, ставлення до них. Отже, в даному дослідженні результати СДЧ вивчалися як прояв емоційного компоненту установки щодо майбутнього, яке оцінювалося взагалі та за п’ятьма чинниками: активність, емоційне забарвлення, розмір, структура, відчуття.

Для вивчення *мотиваційної сфери* особистості було обрано методики, що спрямовані на діагностику тих мотиваційних утворень у психіці людини, що безпосередньо зумовлюють напрями, зміст та рівень активності особистості у розробці своїх життєвих перспектив і планів, побудові всього життєвого шляху.

Опитувальники Т. Елерса “Мотивація до успіху” та “Мотивація до уникнення невдачі” розроблені у відповідності до теорії Д. Макклелланда, Д. Аткинсона, Х. Хекхаузена та ін., де мотив досягнення визначається як стійка потреба домогтися успіху в різноманітних видах діяльності, у будь-якій ситуації, поза залежністю від її змісту [2]. Методики Елерса дозволяють оцінити вираженість двох складових цього мотиву: мотиву прагнення до успіху (досягнення значущої цілі, яку можна однозначно оцінити як успіх) і мотиву уникнення невдачі (при якому явно вираженою метою діяльності є запобігання провалів).

Опитувальник “Діагностика мотиваційної структури особистості” (В. Мільман) розроблений відповідно до уявлень про те, що в структурі особистості можна виділити два види мотивації: продуктивну (що детермінує творчий розвиток, орієнтує людину на майбутнє, сприяє включенню в соціум) та споживчу (що спрямована на підтримку життєдіяльності та задоволення “натуральних потреб”). Методика Мільмана дозволяє виявити стійкі мотиваційні тенденції особистості: загальну та творчу активність, прагнення до спілкування, забезпечення комфорту, соціального статусу, соціальної корисності.

Методика "Мотивація навчання у ВНЗ" (Т. Ільїна) дозволяє вивчити рівень мотиваційної спрямованості студентів на отримання знань, опанування професією, отримання диплома. Діагностична цінність методики для даного дослідження визначалася тим фактом, що отримання вищої освіти є одним з найважливіших етапів самовизначення, успішність якого зумовлює подальші життєві перспективи.

Аналіз та інтерпретація даних, які були отримані в результаті застосування психодіагностичних методик, здійснювалися за допомогою вивчення та інтерпретації статистичних показників індивідуально-психологічних розбіжностей юнаків, що мають узгоджені та неузгоджені за когнітивними і емоційними компонентами установки щодо майбутнього.

Завданням *першого етапу* аналізу експериментальних даних було формування експериментальних груп на основі вивчення емоційних і когнітивних компонентів установки щодо майбутнього для подальшого порівняльного аналізу.

Було з'ясовано, що переважна більшість досліджуваних має досить позитивне емоційне ставлення до майбутнього, показники якого перевищують результати, отримані на нормативній вибірці досліджуваних [3] (див. табл. 1).

Аналіз даних, наведених в табл. 1, показує, що майбутнє сприймається досліджуваними як напружене, активне, цілне, стрімке, мінливе (фактор "активність"); радісне, світле, кольорове, спокійне, яскраве (фактор "емоційне забарвлення"); довготривале, велике, об'ємне, широке, глибоке (фактор "розмір"); зрозуміле, неділиме, безперервне, зворотне, ритмічне (фактор "структура"); реальне, близьке, загальне, відкрите (фактор "відчуваємість"). Тобто, досліджувані в цілому позитивно оцінюють своє майбутнє, воно сприймається ними як щасливий, активний період, сповнений приємними враженнями та подіями.

Таблиця 1.
Середні оцінки майбутнього за СДЧ

Оцінки майбутнього (за СДЧ)	Результати досліджуваних		Нормативні дані за Л. Вас-серманом [3]	
	Середні	σ	Середні	σ
Загальна оцінка часу	7,211	2,476	4,68	2,42

Оцінка за факторами:				
Активність	5,117	5,146	5,05	3,24
Емоційне забарвлення	9,176	4,517	5,45	4,60
Розмір	8,176	4,074	5,40	4,45
Структура	7,235	3,568	2,34	3,64
Відчуваємість	6,322	4,608	5,10	4,57

Порівняння характеристик майбутнього за різними чинниками виявило, що оцінки за фактором “емоційне забарвлення” (що є максимальними) на статистично значущому рівні (за t - критерієм Стюдента) вищі, ніж за факторами “активність” ($t = 4,554$; $p < 0,001$); “структура” ($t = 2,032$; $p < 0,05$); “відчуваємість” ($t = 3,039$; $p < 0,01$).

Фактор “активність” свідчить про ступінь енергійності в ставленні до часу, “структура” – про наявність розроблених планів на майбутнє, “відчуваємість” – про ступінь реальності сприйняття часу [3]. Отже, дані, наведені в табл. 1, дозволяють дійти висновку, що хоча оцінки майбутнього досліджуваними юнацького віку характеризують їх як мотивованих, активних та позитивно спрямованих на майбутнє, загальне тепле емоційне ставлення до прийдешнього переважає над активністю, мотивованістю, плануванням та реалістичністю сприйняття.

Когнітивний компонент установки щодо майбутнього вивчався шляхом аналізу продуктивності створення його образів (планування подій життя) при побудові “психологічної автобіографії”.

Аналіз отриманих результатів показав, що показник середньої кількості майбутніх подій в групі досліджуваних виявився дещо нижчим у порівнянні з нормативними даними ($3,83 \pm 0,62$ та $4,52 \pm 0,41$ відповідно [5]). Отже, юнаків можна охарактеризувати як людей, які не досить серйозно замислюються над своїм майбутнім та не дуже активно займаються розробкою життєвих планів та перспектив.

Для подальшого аналізу отриманих експериментальних даних досліджувані були розподілені на групи за схемою 2×2 :

Розробленість образів майбутнього	Емоційне ставлення до майбутнього	позитивне	негативне
	висока	1 гр.	3 гр.
	низька	2 гр.	4 гр.

1 група – досліджувані з позитивним ставленням до майбутнього та нормальною і високою продуктивністю образів прийдешніх подій (29 чол.);

2 група – досліджувані з позитивним ставленням до майбутнього та низькою продуктивністю образів прийдешніх подій (44 чол.);

3 група – досліджувані з негативним ставленням до майбутнього та нормальною і високою продуктивністю образів прийдешніх подій (5 чол.);

4 група – досліджувані з негативним ставленням до майбутнього та низькою продуктивністю образів прийдешніх подій (9 чол.);

3 та 4 групи були утворені зовсім незначною кількістю досліджуваних, що пояснюється домінуванням позитивного ставлення до минулого у юнацькому віці. Результати 1 та 2 групи підлягали подальшій інтерпретації через аналіз статистичної значущості індивідуально-психологічних розбіжностей за методиками для діагностики мотиваційної сфери. При цьому, представники 1 групи розглядалися як досліджувані, що мають узгоджені емоційний та когнітивний компоненти установки щодо майбутнього; 2 – як ті, психологічне майбутнє яких є неузгодженим за когнітивними та емоційними компонентами.

Другий етап інтерпретації даних був присвячений порівняльному аналізу особливостей мотиваційної сфери досліджуваних із узгодженими та неузгодженими за когнітивними і емоційними компонентами психологічними установками щодо майбутнього. Результати подані в табл. 1.

Результати, наведені в табл. 1, свідчать про наявність певних статистичних розбіжностей у структурі мотивації досліджуваних юнаків, що мають узгоджені та неузгоджені за когнітивними і емоційними компонентами установки щодо майбутнього.

Таблиця 2.
Особливості мотиваційної сфери досліджуваних
з узгодженими та неузгодженими психологічними
установками щодо майбутнього

Типи мотивації	Середні значення ¹		Значення t-критерію Стюдента	Рівень значущості (p)
	1 група	2 група		
Мотивація до успіху	20,98	19,04	2,093	p < 0,05
Мотивація до уникнення невдачі	13,98	14,16	1,064	— ²
Продуктивна мотивація:				
загальна активність	17,5	14,27	3,652	p < 0,01
творча активність	14,9	13,9	1,954	p < 0,05
соціальна корисність	14,14	14,08	0,067	— ²
загальний рівень (Σ)	46,54	42,25	2,005	p < 0,05
Споживча мотивація:				
життєзабезпечення	16,12	21,2	3,941	p < 0,01
комфорт	18,14	17,9	1,347	— ²
соціальний статус	16,34	14,11	2,347	p < 0,05
спілкування	14,52	15,5	2,298	p < 0,05
загальний рівень (Σ)	65,12	68,71	1,998	p < 0,05
Отримання знань (ОЗ)	5,36	4,95	1,213	— ²
Оволодіння професією (ОП)	7,03	5,54	2,951	p < 0,01
Отримання диплому	7,54	8,36	2,435	p < 0,05
Σ (ОЗ+ОП)	12,39	10,49	3,1115	p < 0,01

Примітки:

¹ досліджувані з узгодженими (1 група) та неузгодженими (2 група) психологічними установками щодо майбутнього;

² — відсутність статистично значущих розбіжностей.

Мотивація досягнення успіху та уникнення невдачі.

Аналіз результатів, отриманих за опитувальниками Елерса, дозволяє дійти висновку, що досліджуваним юнацького віку притаманний середній рівень мотивації до уникнення невдачі, який не пов'язаний з узгодженістю/неузгодженістю психологічних установок щодо майбутнього (статистично значущі розбіжності між досліджуваними двох груп відсутні).

Рівень мотивації до досягнення успіху виражений на помірно високому рівні в обох груп, хоча оцінки юнаків, що мають позитивне емоційне ставлення до майбутнього у поєднанні з когнітивною розробленістю життєвих перспектив, виявляються значно вищими на статистично значущому рівні.

Таким чином, результати, наведені в табл. 1, свідчать про те, що:

1) досліджуваним юнацького віку з позитивним емоційним ставленням до майбутнього притаманний помірно високий рівень мотивації досягнення успіху;

2) для цієї категорії досліджуваних притаманний зв'язок рівня мотивації досягнення та узгодженості когнітивних та емоційних складових психологічних установок щодо майбутнього: особам юнацького віку, чиє уявлення про майбутнє характеризується позитивним емоційним забарвленням та високою продуктивністю життєвого планування, притаманні такі характеристики, як: висування цілей, які можна однозначно оцінити як успіх; активне прагнення до досягнення цих цілей; віра в позитивний результат діяльності (очікування його); ініціативна поведінка; віра у власні сили; високий рівень домагань та ін.;

3) мотивація до уникнення невдачі у досліджуваних юнацького віку виявляється на середньому рівні, при цьому її рівень не залежить від наявності у свідомості добре розроблених та розгорнутих у майбутнє життєвих перспектив та планів.

Продуктивна та споживча мотивація.

Результати статистичної обробки даних, отриманих за методикою В. Мільмана (див. табл. 1), підтвердили наявність статистично значущих розбіжностей в структурі мотивації досліджуваних двох груп з позитивним емоційним став-

ленням до майбутнього.

Поведінка юнаків, які на когнітивному рівні добре уявляють свої життєві плани та перспективи, найбільшою мірою детермінується мотивами “Комфорт” (1 ранг), “Загальна активність” (2 ранг) та “Соціальний статус” (3 ранг). Поведінка юнаків, що не мають розроблених планів та перспектив, – мотивами “Життєзабезпечення” (1 ранг), “Комфорт” (2 ранг), “Спілкування” (3 ранг). Найнижче значення для досліджуваних обох груп має мотив “Соціальна корисність” (7 ранг).

Виявляються статистично значущі розбіжності у рівні продуктивної та споживчої мотивації, яка є більш вираженою у досліджуваних із неузгодженими за когнітивними та емоційними компонентами установками щодо майбутнього.

Статистично значущі розбіжності виявляються між досліджуваними обох груп за окремими складовими продуктивної та споживчої мотивації. У юнаків, що мають розроблені життєві плани та перспективи, більш вираженими є мотиви “Загальна активність”, “Творча активність”, “Комфорт”, “Соціальний статус”. У юнаків, які не розробили таких планів, – “Життєзабезпечення” та “Спілкування”.

Отже, статистичний аналіз показників структури мотивації (за методикою В. Мільмана) дозволяє стверджувати, що:

1) для юнаків, що продукують добре розроблені когнітивні образи майбутнього, більшою мірою притаманна мотивація, що детермінує творчий розвиток, орієнтує людину на майбутнє, сприяє включенню в соціум, – вони сильніше прагнуть до загальної та творчої активності;

2) юнакам, що не мають структурованих життєвих перспектив, притаманна мотивація, що спрямована на підтримку життєдіяльності та задоволення “натуральних потреб” – вони в своїй діяльності сильніше мотивовані забезпеченням умов комфортного існування та спілкуванням з людьми.

Мотивація навчання у ВНЗ.

Результати, отримані досліджуваними з позитивним емоційним ставленням до майбутнього за методикою Т. Ільїної, дозволяють дійти висновку, що на першому місці в обох групах досліджуваних є такий мотив навчання у вищому навчальному закладі, як отримання диплома, що, напевне, пояснюється існуванням у соціумі загальної тенденції до отримання вищої освіти як такої, незалежно від її змісту

та напряму. Мотиви оволодіння професією та отримання знань опинилися на другому та третьому місці відповідно. Звісно, подібна ієрархія не надає підстав для оптимістичних прогнозів стосовно майбутнього професійного життя досліджуваних, отже, окреслює напрямки роботи психологічної служби ВНЗ.

Аналіз розбіжностей в мотивації навчання виявив, що при подібності ієрархії виявляються статистично значущі розбіжності досліджуваних двох груп у силі вираженості окремих мотивів. Так, особам з наявністю добре розроблених життєвих планів притаманні більш високі оцінки за прагненням оволодіти професією та низькі – за мотивацією отримання диплома. До того ж, більш високими є їх показники за сумою оцінок двох мотивів, які мають складати основу навчальної мотивації у ВНЗ, – отримання знань та оволодіння професією.

Таким чином, отримані дані дозволяють стверджувати, що:

1) незалежно від наявності або відсутності розроблених життєвих планів та перспектив у сучасній молоді домінуючим мотивом навчання у вищій школі є прагнення до отримання диплома при формальному засвоєнні знань та допущенні можливості використання "обхідних" шляхів складання іспитів та заліків;

2) рівень цього прагнення є більшим у юнаків, які не мають добре розроблених та структурованих уявлень про майбутнє;

3) для юнаків, що продукують добре розроблені когнітивні образи майбутнього, притаманна більша орієнтація на оволодіння в процесі навчання професійними знаннями та формування професійно важливих якостей.

Результати експериментального вивчення установок юнаків щодо майбутнього дозволяють стверджувати, що:

Для юнацького віку більш притаманним є позитивне емоційне ставлення до свого майбутнього при досить низькій продуктивності створення когнітивних образів, яка свідчить про недостатню сформованість життєвих планів та перспектив.

В юнацькому віці переважають особи із неузгодженими за когнітивними та емоційними компонентами психологіч-

ними установками щодо майбутнього – високими позитивними емоційними оцінками та низьким рівнем когнітивної розробленості життєвих перспектив.

Узгодженість /неузгодженість когнітивних та афективних компонентів установок щодо майбутнього певним чином пов'язана з характеристиками мотиваційної сфери досліджуваних з позитивним емоційним ставленням до прийдешнього:

Розроблені життєві плани та перспективи мають досліджуватися, яким притаманний більш високий рівень мотивації досягнення із такими властивими йому рисами, як висування цілей, які можна однозначно оцінити як успіх; активне прагнення до досягнення цих цілей; віра в позитивний результат діяльності (очікування його); ініціативна поведінка; віра у власні сили; високий рівень домагань та ін.

Позитивне емоційне ставлення до майбутнього у поєднанні з розробленими когнітивними образами пов'язане з високим рівнем мотивації, що детермінує творчий розвиток, орієнтує людину на майбутнє, сприяє включенню в соціум (мотиви загальної та творчої активності).

Юнаків, які не мають розроблених перспектив майбутнього при позитивному ставленні до нього, можна охарактеризувати як людей, у яких домінує мотивація, що спрямована на підтримку життєдіяльності та задоволення “натуральних потреб” – вони в своїй поведінці сильніше мотивовані забезпеченням умов комфортного існування та спілкуванням з людьми.

Недостатня когнітивна розробленість образу майбутнього пов'язана з більшим рівнем такої мотивації навчання у ВНЗ, як прагнення до отримання диплома при формальному засвоєнні знань та допущенні можливості використання “обхідних” шляхів складання іспитів та заліків.

Досліджуваним, які мають розроблені життєві плани та перспективи, притаманні більш високі оцінки за прагненням до оволодіння професією під час навчання.

Особливості мотиваційної сфери можуть розглядатися як фактор узгодженості/неузгодженості когнітивних та емоційних компонентів психологічної установки щодо майбутнього в юнацькому віці.

Перспективи подальших досліджень з даної проблеми

мають полягати в уточненні причинно-наслідкових зв'язків між формуванням мотиваційних структур і побудовою психологічного майбутнього у юнацькому віці, а також вивченні особливостей мотиваційної сфери юнаків з негативним ставленням до майбутнього.

Література

1. Абульханова–Славская К.А. Время личности и время жизни [Текст] / К.А. Абульханова–Славская, Т.Н. Березина. – СПб.: Алтейя, 2001. – 304 с.
2. Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием [Текст] / И.А. Васильев, М.И. Магомед–Эминов. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 144 с.
3. Вассерман Л.И. Семантический дифференциал времени как метод психологической диагностики личности при депрессивных расстройствах [Текст]: Пособ. для врачей / Л.И. Вассерман, О.Н. Кузнецов, В.А. Ташлыков и др. – СПб.: СПб НИПНИ им. В.М.Бехтерева, 2005. – 27 с.
4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст] / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43 – 52.
5. Коржова Е.Ю. Методика “Психологическая биография” в психодиагностике жизненных ситуаций [Текст]: Метод. пособ. / Е.Ю. Коржова; под ред. Л.Ф. Бурлачука. – К.: МАУП, 1994. – 109 с.
6. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего [Текст] / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57 – 66.
7. Яничев П.И. Субъективные модели прошлого, настоящего и будущего в подростковом и юношеском возрасте [Текст] // Наш проблемный подросток: Учеб. пособ. – СПб.: Водолей, 1999. – С. 50 – 60.

Вербець В.В.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У науковій статті аналізуються теоретичні та методологічні засади формування морально-етичного потенціалу студентів, розглядаються проблеми соціологічного та педагогічного аналізу проблем виховання нової української еліти – студентської молоді.

Theoretical and methodological bases of students modal potential are being analyzed in the article; the issues of sociological and pedagogical analysis of the problem of modern ukrainian elite education – education of student youth are also being considered.

Головний напрям демократичних перетворень в українському суспільстві пов'язаний, насамперед, із розгортанням економічних, політичних, соціокультурних процесів та формуванням принципово нових морально-етичних відносин. У цих умовах актуального значення набувають питання зміни пріоритетів виховання молоді: на перший план соціального розвитку виходить не держава чи окрема соціальна спільнота, а людина як найвищий витвір природи, суспільства й цивілізації. “Особистість людини, – зауважує О. Леонтєв, – породжується у її діяльності, яка здійснює її зв'язки зі світом. У цьому драматичність особистості. Перші активні і свідомі вчинки – ось початок особистості. Становлення її відбувається у напруженій внутрішній роботі, коли людина постійно розв'язує завдання самоздійснення” [1]. Тому формування морально-етичного потенціалу особистості – це драматичний вибір щодо прийняття й сповідання цінностей значимих не тільки для неї, але й для суспільства в цілому.

Мета наукової статті – аналіз трансформацій наявних у суспільстві традиційних структур соціального, психологічного та культурологічного характеру, що викликають зміни в ціннісних орієнтаціях та установках студентської молоді. Адже у молодіжному середовищі відбуваються пошуки нового сенсу життя, формуються нові потреби, інтереси, видозмінюються мотиви духовної, творчої, інтелектуальної та соціально-професійної діяльності. Між тим у повсякденному суспільному житті такі неоднозначні явища, як безпека функціонування людини, здобуття освіти, збереження здоров'я, господарська діяльність, науковий та творчий пошук, відпочинок та дозволя станowiąть реальний зміст людського буття, яке набуває інституціоналізованого та синергетичного характеру: здатності до самовідновлення, саморозвитку, стійкості, гарантованості від випадковості та спорадичності.

З іншого боку, ситуації невизначеності, хаосу та нестабільності, неорганізованості та випадковості викликають необхідність посилення інституціоналізації таких негативних соціальних явищ, зв'язків та взаємодій. Цьому розмаїттю соціальних явищ повинен відповідати спектр напрямків теоретичного аналізу в царині інституціоналізму: філософський, економічний, історичний, соціологічний, психологічний та педагогічний.

У зв'язку з цим виникає потреба формувати чітко налагоджені, регламентовані, контрольовані та стійкі соціальні взаємодії, морально-етичні зв'язки в молодіжному середовищі. Варто зазначити, що розробка стратегічних напрямів виховання студентської молоді сьогодні ґрунтується на ціннісно-нормативних та морально-етичних засадах. Відтак чим ширшою та структурованішою є система морально-етичних зв'язків, тим більшими можливостями зростання соціальної активності молодих громадян володіє суспільство. Між тим суспільство зрілої демократії саме й визначається багатоманітністю соціальних інститутів, їх розвиненістю, здатністю надійно, стабільно, на якісному професійному рівні задовольняти широкий спектр потреб індивідів і соціальних спільнот [2]. Водночас, коли "лейтмотивом сучасної соціальної свідомості стає криза, а не прогрес" [3], у молодіжному середовищі генеруються процеси руйнації куль-

турних традицій та моральних цінностей, втрачається віра у справедливість і гуманність нового суспільства, що призводить до руйнування світогляду й відволікає її від соціальних орієнтирів у житті. За цих умов зростає вагомість аналізу різнопланових проблем молоді, визначення особливостей її розвитку та соціалізації, прогнозування прояву основних тенденцій і характерних рис формування інтелектуального, професійно-кваліфікаційного та морально-етичного потенціалу молодіжної генерації українського суспільства [4]. Зазначимо про те, що морально-етичний потенціал студентської молоді – один із найбільш цінних та нереалізованих ресурсів країни. Як і будь-які інші ресурси, його потрібно сформувати та доцільно використати, зокрема у процесі соціально-економічного розвитку Української держави та самореалізації кожного її громадянина як творчого учасника національної розбудови суспільства.

У зв'язку з цим особливого значення набувають завдання науково-практичного вирішення проблем діагностики здобуття знань, умінь, навичок та умов реалізації творчих здібностей студентської молоді. Зрозуміло, що розв'язання такої складної проблеми вимагає тривалого часу та концентрації зусиль спеціалістів різних галузей наукового пошуку та фахівців вищих навчальних закладів, загальноосвітніх шкіл і недержавних громадських організацій та об'єднань.

Як свідчать результати соціологічного моніторингу, проведеного автором наукової статті упродовж чотирьох років, у студентському середовищі мають прояв тенденції ситуативної неадекватної агресії на засадах накопиченого негативно-деструктивного потенціалу, і, як наслідок, репродукується деструктивна самоідентифікації студента та витлумачується нею ситуація як агресія, але не як соціально важливий виклик сьогодення. Чи можна в даному випадку стверджувати про віртуальний вихід особистості за межі самоідентичності, чи необхідно запроваджувати картографування її психічного життя, що, на думку З. Фрейда, є “вершиною діяльності навдивовижу складного людського організму” [5]. Тому вивчаючи особистість й формуючи її потреби та інтереси з метою переорієнтації з негативу на позитив, варто здійснювати “масаж” певних ділянок “Я” та знаходити вихід за межі психічного життя особистості

за допомогою імовірної трансцендентності (вихід за межі буденного, звичного, традиційного) ? Як вийти за межі деструктивної самоідентифікації та успішно адаптуватися в реальний соціум з різноаспектними й амбівалентними характеристиками, як поєднати ці два глобальні світи – особистісний та соціальний, як досягти гармонію різних світів, відповідно до онтологічної концепції Г.С.Сковороди щодо єдності світів “всезагального – макрокосмосу, мікрокосмосу людини, та символічного світу – Біблії” [6]? Як зняти існуючі психологічні та соціальні бар’єри у розвитку особистості? Яким чином можна гармонізувати взаємодію “майстра та каменю”, як уможливити ситуацію взаєморозуміння студента і викладача в навчально-виховному процесі? Як адекватно вербалізувати світ, нам даний у відчуттях? Яким чином використати досвід нації, який зафіксований в усній народній творчості та репрезентується за допомогою слова. Адже З.Фрейд стверджував про те, що “словом можна ошчасливити людину або довести її до розпачу, через слово вчитель передає свої знання учневі, палким словом промовець надихає слухачів і впливає на їхні судження й постанови” [7]. Як врівноважити тенденції “хотіти” та “могти”, “бути” та “мати”, чи варто лише продукувати тріаду – “Я хочу”, “Я можу”, “Я повинен”? Яким шляхом йти сьогодні до величчї істини, краси, добробуту, моральності ?

Зазначимо, що об’єктивна необхідність відповіді на поставлені запитання вимагає створення й упровадження нової системи народної освіти, яка повинна базуватися на національно-культурних традиціях з урахуванням прогресивних досягнень вітчизняної та світової освіти. Варто зауважити, що найважливішу роль у формуванні морально-етичного потенціалу українського суспільства відіграє студентська молодь, яка сприймає, репрезентує, споживає, зберігає та відображає різноаспектну інформацію. Відтак від рівня її інтелектуального та морально-етичного потенціалу повною мірою залежить у цілому потенціал духовності суспільства та динаміка суспільного прогресу.

У галузі виховання виникає необхідність формування нової педагогічної парадигми, яка передбачає радикальну зміну методологічно обґрунтованих орієнтирів, визначення нової тактики і стратегії педагогічного процесу. Усе це ви-

магає радикальної переорієнтації методик навчання, спілкування та духовно-творчої діяльності студентської молоді в інших вимірах соціального часу й простору демократичної держави. Сьогодні потрібна соціально-педагогічна система, яка повинна складатися з елементів, що мають характер особистісного напрямку у формуванні національної свідомості та духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, економічної та психологічної культури, що й становить зміст соціально-психологічної структури дійової творчої особистості, її рис та якостей.

Наразі розпад цілісної картини соціального розвитку індивіда, групи та спільноти на окремі елементи підсистеми – емпіричну й теоретичну, описову та пояснювальну – створює ситуацію, в якій уже досить складно визначити сам предмет наукового аналізу. Відбувається його редукція, яка декларується необхідністю розвивати міждисциплінарні дослідження з використанням відповідних методик, технологій та інструментарію суміжних предметів, відтак – неадекватністю обґрунтування процесів розвитку молоді особи.

З іншого боку, відсутність обґрунтованих концепцій розвитку морально-етичного потенціалу студентської молоді і необхідність їх поновлення і трансформації в нових, досить складних та наповнених суперечностями умовах посттоталітарного періоду ускладнюють проникнення методології у піраміди нагромаджених емпіричних фактів, статистичних розробок і моделей процесів пізнання та спілкування.

Безперечно, науковий аналіз таких складних питань повинен здійснюватися відповідно до сформованих дослідницьких традицій, які повною мірою вирізняються незаангажованістю політичних, ідеологічних та владно-корпоративних компонентів у дослідженні молодіжних проблем, а також наявною конфігурацією обґрунтованих й адекватних предмету дослідження методологічних компонентів соціологічної й педагогічної діагностики – кутів зору, методів, принципів і категорій.

Література

1. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 382.
2. Реформування вищої освіти у процесі демократизації укра-

їнського суспільства: Монографія / За ред. Б.А.Головка. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2004. – С. 6-7.

3. Бех В. Імператив концепції національної безпеки у ХХІ столітті // Політичний менеджмент. – № 3. – К, 2007. – С. 15.

4. Вербець В.В. Самоідентичність як основа формування національної гідності студента //Феномен ідентичності: зміст, структура та механізми формування: Матер. наук. – практ. конферен. – Рівне: РДГУ, 2008. – С. 10-15.

5. Фройд З. Вступ до психоаналізу. – К: Основи, 1998. – С. 14.

6. Сковорода Г. Діалог: Имя ему – потоп Зміїнін. – К., 1983. – С. 338.

7. Фройд З. Вступ до психоаналізу. – К: Основи, 1998. – С. 11.

Власюк О.

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

У статті проаналізовано сутність професійної культури фахівця, визначена її структура, що актуально з позицій логіки організації навчально-виховного процесу професійної освіти, розвитку загальної культури студентів, їх професійної підготовки та професійного становлення.

The article analyzes the main point of professional skills of specialist and also emphasizes its structure that is actual as the logical deduction of the teaching and educational process of vocational education and development of students' culture and their professional training and professional formation.

Професійна культура у сучасному її розумінні – феномен складної структури, визначення якої потребують теорія і практика вищої школи, оскільки з неї має виходити організація навчально-виховного процесу, формування і розвиток загальної культури студентів, їх професійна підготовка та професійне становлення.

Ця проблема хвилює наукову громадськість. Про це свідчить знайомство з працями В.П. Андрущенко, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, Н.Г. Ничкало, В.Ф. Орлова, С.О. Сисоєвої та інших.

Метою статті є аналіз сутності професійної культури, її ролі у структурі професіоналізму фахівця, що важливо з позицій логіки суспільного розвитку і організації професійної освіти.

Поняття “професійна культура” складне, багатомірне і неоднозначне. Як відомо, в науці існують сотні визначень поняття “культура”, жодне з яких поки що не стало загальноприйнятим. Спробуємо розглянути деякі з визначень: “Культура є формою одночасного буття і спілкування людей

різних – минулих, сучасних і майбутніх – культур, формою діалогу і взаємопородження цих культур”, – пише В. Біблер [2, 289]. На його думку, це цілісне буття людини, визначене як феномен самоспрямованості. “Культура є стиль життя, і в цьому стилі вона є творчість самого життя, але не несвідоме, а усвідомлене; культура визначається рівнем людської самосвідомості, вона є розповіддю про зростання нашого “Я”, вона індивідуальна й універсальна одночасно”, – зауважує А. Білий [1, 91].

Дещо інший підхід до розуміння культури пропонує В. Розов, який підкреслює значення освіти у розвитку культури. На його думку, набути освіти (“освітитися”) означає зрозуміти інших, себе, смисл життя, свою відповідальність перед життям, перед культурою [6, 24]. Отже, для людини, яка розвивається, культура являє собою і безпосередню форму існування (життя, спілкування), і підставу для самоствердження, для свідомого самовдосконалення.

Спільне у наведених визначеннях те, що культура людини утверджується як комплекс якостей, які людина виробила в собі власними зусиллями, і вона є проявом людської самосвідомості. Одним із таких явищ є професійна культура, основи якої закладаються у людини під час навчання, у період підготовки до професійної діяльності та професійного становлення.

У визначеннях педагогів щодо культури професійної діяльності, професійного становлення особистості, професійної майстерності іноді побутує думка, що професійна культура – це певний ступінь розвитку здібностей, знань, умінь, навичок особистості в конкретній сфері діяльності та її результатах, тобто вона є “відображенням діяльності людини”, “процесом розвитку цілісної особистісної культури”, характеристикою “рівня компетентності фахівця та ставлення його до праці та себе як суб’єкта праці”. У цьому контексті ми приєднуємося до думки В. Орлова, який вважає, що дані твердження обмежують зміст поняття лише компетентністю фахівця, а тому В.Ф. Орлов термін “компетентність” замінює на “професіоналізм”, тобто якість, яка поєднує в собі компетентність і оцінні ставлення особистості до різних аспектів професійної діяльності, а також цілу структуру соціальних, професійних, морально-мотиваційних компонентів [5, 14].

Соціальний компонент відображає комунікативні вміння (вміння працювати в колективі), професійний – характеризується компетентністю, високим рівнем організації праці. Морально-мотиваційний компонент проявляється у ставленні до професійної діяльності, сумлінності, потребі у самовдосконаленні [5].

Поняття “професійна культура” має узагальнююче значення і свідчить про характерне для особистості стійке утворення, що проявляється у різних формах діяльності, життєдіяльності. Вроджені і розвинені у процесі діяльності здібності, знання, вміння та навички втілюються у професійному досвіді, детермінуючи тим самим розвиток творчих здібностей. Вищим проявом професійної культури фахівця є професійна творчість та її результати.

“Професійна школа, – зазначає І. Зязюн, – готує випускника до різнобічної творчої діяльності: професійної, соціально-культурної; закладає не просто конкретні знання певного діапазону й обсягу, а фундамент соціальної ініціативи, здатності працювати з людиною і для людини” [3, 12].

Отже, професійна культура має розглядатися як інтегральний показник діяльності фахівця. Вона забезпечується єдністю та взаємодією всіх її чинників, зокрема такими, як: тезаурус і кругозір (характеристика пізнавальної здатності та інтелектуального потенціалу), вміння і здібності (предметно-практичний досвід особистості), діапазон інтересів (рівень духовних ідеалів), світогляд (як соціальна спрямованість особистісної культури), норми і методи діяльності (регулятор вчинків і дій), культура почуттів (уособлення гуманістичної спрямованості спілкування, що визначає естетичну насиченість поведінки і діяльності). Професійний розвиток особи невіддільний від особистісного. В його основі – принцип саморозвитку, спроможність перетворювати власну життєдіяльність у форму індивідуальної особистісної творчої самореалізації.

Результати наших досліджень і педагогічна діяльність у вищій школі дозволяють запропонувати модель професійної культури фахівця (Див. рис.).

Її основу складає упорядкована сукупність знань, умінь і навичок у сфері діяльності, для якої і здійснюється підготовка фахівця, а також його професійно значущі особистісні якості.

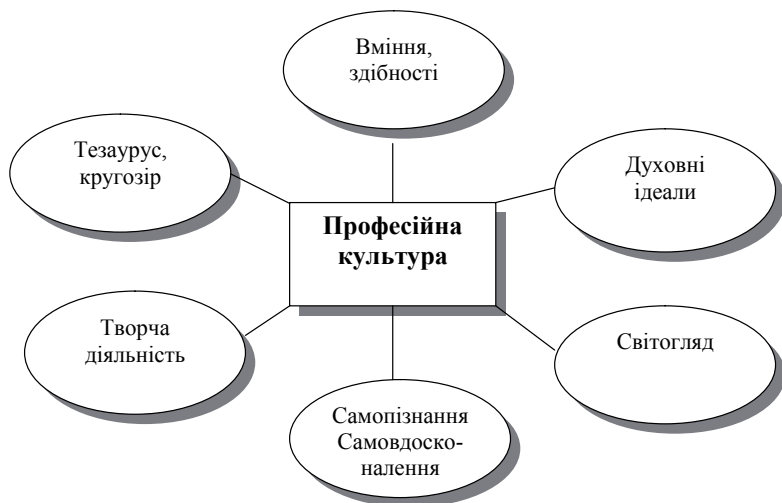


Рис. Модель професійної культури сучасного фахівця

Професійна культура містить загальну культуру особистості, ціннісні аспекти її діяльності, творчі можливості, вироблення і розвиток умінь і навичок, від яких залежить успішне виконання професійних функцій. Для формування професійної культури необхідно прищеплювати фахівцеві чіткі світоглядні позиції, гуманістичну парадигму життєвих цілей та ідеалів. Тому логіка вибору змісту освіти вимагає органічної єдності світоглядної, професійної і загальнокультурної підготовки. Ця єдність забезпечує широку ерудицію, системний характер мислення, креативність, інноваційну спрямованість, що дозволяє людині успішно жити і діяти в мінливих умовах сучасного світу.

Формування всебічно, гармонійно розвинутої особистості припускає використання комплексного й системного підходів у процесі її виховання. Комплексний і планомірний вплив на усі фактори формування культури необхідний у процесі професійної орієнтації студентів. Хоча формування культури особистості відбувається не тільки в результаті свідомого й цілеспрямованого на неї впливу, але і стихійно, під впливом об'єктивних умов життя людей. Врахування цього є однією з важливих умов розробки концепції фор-

мування професійної культури, що є складовою загальної культури фахівця.

Реалізація мети, завдань формування професійної культури студентів вищих навчальних закладів базується на загальних психолого-педагогічних принципах дидактики і виховання. Зокрема:

- науковості – побудова процесу формування професійної культури у вищому навчальному закладі на об'єктивно-істинних знаннях, вивчення найбільш вагомих наукових досягнень у тій чи іншій галузі, здобуття наукових знань, які створюють передумови для самовизначення студентів у відповідності з їх здібностями, інтересами, потребами;

- природовідповідності – врахування в роботі психолого-педагогічних, індивідуально-типологічних особливостей особистості, багатогранної цілісної природи людини;

- культуровідповідності – органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурою, культурними традиціями, звичаями, обрядами, народним мистецтвом, ремеслами і промислами, забезпеченні духовної єдності, наступності і спадковості поколінь;

- гуманізації – можливість поставити особистість студента в центр уваги вищого навчального закладу, забезпечити умови для його творчого розвитку та активності;

- демократизації – співпраця, співтворчість педагога і студента, віра в його творчі сили, повага до суверенітету особистості;

- інтегративності – єдність педагогічних вимог вищого навчального закладу, сім'ї та суспільства;

- пріоритету проблемно-розвивальної і творчої діяльності – забезпечення розвитку інтелектуальної, емоційно-вольової та духовної сфер особистості;

- сенситивності – врахування найбільш сприятливих періодів розвитку особистості для сприймання певного навчального матеріалу;

- психологізації педагогічного процесу вищого навчального закладу – оволодіння кожним викладачем технологією діагностики і психодіагностики рівня професійної культури особистості студента, корекції навчально-виховного процесу [4, с.13].

Поєднання всіх принципів у структурно-логічній побудові процесу формування професійної культури майбутнього

фахівця у вищому навчальному закладі дає змогу окреслити державно-національну спрямованість даного процесу для вироблення активної поведінки студента в суспільстві і власній життєдіяльності, усвідомлення і дотримання ним в майбутньому духовно-моральних норм українського суспільства.

Отже, під професійною культурою ми розуміємо вищий рівень професійної діяльності, сформованої в результаті оволодіння студентами професійно значущими знаннями, вміннями і навичками, врахування їх потреб в постійному творчому вдосконаленні. При чому особистість студентів розглядається як суб'єкт розвитку професійного самовизначення і характеризується активною позицією, тобто прагненням до творчої діяльності, самовираженням у професійній діяльності, спрямованістю переконань, інтересів, відношенням до засвоєваних знань і умінь, соціальних норм і цінностей, рівнем моральної й естетичної культури, розвитком самосвідомості, баченням своїх здібностей та особливостей характеру.

Завдання, що стоять перед сучасною системою освіти, зокрема, професійного становлення, професійної підготовки, вимагають спрямування зусиль на організацію наукових досліджень і впровадження результатів у практику, розробку нових технологій і відповідного науково-методичного забезпечення виховного процесу.

Подальші розвідки будуть спрямовані на визначення педагогічних умов ефективного формування професійної культури і особистісного розвитку студентів.

Література:

1. Белый А. Пути культуры // Вопросы педагогики. – 1991. – №11. – С. 91-95.
2. Библер В. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
3. Зязюн І. А. та інші. Педагогічна майстерність. – К.: Вища школа, 1997. – 345 с.
4. Концепція виховання молоді у національній системі освіти. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – №2. – С. 2-11.
5. Орлов В. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: Теорія і технологія: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
6. Розов Н. Философия гуманитарного образования. – М.: Наука, 1993. – 236 с.

Гандзілевська Г.Б.

ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОДРАМАТИЧНИХ ПРИЙОМІВ ДЛЯ СТИМУЛЮВАННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У СФЕРІ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається проблема самореалізації особистості, наголошено на комплексному розвивальному ефекті театрального мистецтва, обґрунтовано важливість використання психодраматичних прийомів для стимулювання самореалізації особистості у сфері театрального мистецтва.

The article highlights the problem of a persons self-realisation; it is emphasised on integrated educating effect of theater art; the importance of the usage of psychodramatical methods for stimulation of self-realization in theater is proved.

Актуальність питань самореалізації особистості в її творчій діяльності підсилюється розвитком психологічної науки. Як свідчить аналіз теоретичних положень та практичний досвід, розв'язання даної проблеми потребує нових досліджень з орієнтацією на засобах стимулювання цього процесу. Незважаючи на те, що питання, пов'язані з самореалізацією особистості, привертає увагу багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців, не достатньо дослідженою залишається проблема динамізації самореалізації особистості у сфері мистецтва, зокрема, використання психотерапевтичної функції останнього для стимулювання цього процесу. Актуальність та практична потреба в нових дослідженнях обумовило наш інтерес до окресленої проблеми.

Для осмислення проблеми самореалізації особистості велике значення мають праці відомих психологів: К. Абульханової-Славської [1], Л. Виготського [4], О. Леонтьєва [10], А. Маслоу [11], К. Роджерса [14] та ін. Завдяки

доробку цих науковців вдалося суттєво поліпшити методологічну базу дослідження психології особистості, виділити принцип саморозвитку особистості через стимулювання її активності. В зазначеному аспекті особливу увагу привертають праці Л. Виготського [4], в яких засобом самопізнання особистості дослідник вирізняє мистецтво, акцентуючи увагу на суб'єктивний характер осягнення художнього образу.

Протягом останнього десятиліття значною мірою почала здобувати популярності терапія особистості мистецтвом, зокрема метод групової терапії для вивчення особистісних проблем – психодрама (Я. Морено [12], Г. Лейтс [9], Дж. Сакс [15], Г. Шавердян [20] та ін.). Усі форми цього методу зосереджені на глибшому пізнанні індивідом самого себе. Метод психодрами є актуальним та викликає науковий інтерес в контексті самореалізації особистості, оскільки включає принцип реалізації: індивіду дають можливість пізнати різні аспекти свого "Я", націлюючи стати на сцені тим, ким він є в дійсності. У зв'язку з вищесказаним, **мета** дослідження полягає в обґрунтуванні важливості застосування психодраматичних прийомів для стимулювання самореалізації особистості.

Завдання дослідження – визначити поняття "самореалізація особистості", дослідити спільні риси театрального мистецтва і психодрами та вирізнити ті особливості останнього, які активізують процес особистісної самореалізації.

Проблема особистісної самореалізації належить до перспективних напрямів психолого-педагогічного аналізу соціальної поведінки людини. Це пов'язано з тим, що суспільство на даному етапі потребує якісно нової, незалежної, впевненої в собі, активної особистості з високим творчим потенціалом.

Теоретичний аналіз психологічної літератури дає підстави стверджувати про відсутність усталеної дефініції цього феномену. З позиції психоаналізу цей процес трактується як один з атрибутів вияву активності сильного та цілісного індивіда, вільного від згубних внутрішніх примусів, що володіє спонтанною творчістю і водночас прагне до любові й творчої праці. Так, надбання З. Фрейда дали поштовх для розгляду самореалізації людини з психодинамічної позиції. Самореалізація особистості, відповідно до поглядів науковця, локалізується на свідомому пласті людської психіки і виявляється в потребі до задоволення свідомого "Я" [17]. Цікава позиція

Е. Фромма, який пов'язує психологічну суть самореалізації особистості з потребами людини у пошуку гармонії зі світом і з собою. Людина, відзначає Е. Фромм, відрізняється від тварини тим, що вона прагне вийти за межі безпосередніх запитів своїх життєвих потреб, хоче знати не тільки те, що необхідно їй для виживання, але і прагне пізнати значення життя і єство свого "Я". Самореалізація особистості досягається індивідом за допомогою системи орієнтацій, що виробляється ним у процесі спілкування з іншими людьми. Самореалізація людини пов'язана з „відчуттям", яке дозволяє індивіду з повною впевненістю сказати про себе як про "Я" [18]. К. Хорні стверджує, що кожна людина може і хоче вдосконалювати свій особистий потенціал. Психологію самореалізації людини вона пов'язує із самоаналізом, наголошуючи на важливості долати труднощі і не розгублюватись без сторонньої допомоги, що пробуджує почуття впевненості в своїх силах. Крім того, К.Хорні зазначала, що велика розбіжність між реальним та ідеальним "Я" нерідко веде до депресії, обумовленої недосяжністю ідеалу. Тому внутрішня гармонія є умовою самореалізації людини [19].

Особистісна самореалізація є особливим предметом досліджень у гуманістичній психології. Здобутки практичної психології свідчать, що відчуття щастя і повноти буття людини тісно пов'язане з потребою бути самою собою, знаходженням власного шляху самоздійснення. Першим кроком на цьому шляху є самопізнання. Представники персоналістичних напрямів виходили з постулату, що людина спроможна реалізувати власні потреби, актуалізувавши свої задатки, особистісні ресурси. А. Маслоу, зокрема, наголошував, що самоактуалізується не та людина, якій щось додане, а та, у якій ніщо не відібране. Тобто, самоактуалізація людини – це бажання людини стати тим, ким тільки можна [11].

Розвиваючи ідеї А. Маслоу, К. Роджерс виділив таке співвідношення, що відображає структуру особистості, яка прагне самоактуалізації: усвідомлення (уявлення людини про себе); адекватність (стан особистості, що характеризує справжній зміст її саморозвитку), активність (власна динаміка особистості, джерело перетворень, спрямована на бажаний рівень свого особистісного розвитку та діяльність, що виступає як сфера самопрояву людини) [14]. Таким чином, основна ідея представників гуманістичної психології поля-

гає в тому, що людина – істота вільна, і сама відповідає за свої дії та їхні наслідки.

Принципам гуманістичного напрямку, зокрема, виокремленню пріоритетності творчого аспекту в людині, який, як і її психіка, проявляється у діяльності, співзвучні ідеї К. Абульханової-Славської. Самореалізація особистості пов'язана з "роботою свідомості", психічною діяльністю в процесі досягнення життєвої мети за допомогою певних засобів і на основі свободи вибору [1].

У дослідженнях останніх років, зокрема В. Зарицької [8], наголошено, що у забезпеченні процесу особистісної самореалізації важливу роль відіграють мотиви, які актуалізують внутрішній потенціал особистості (самоактуалізація), сприяють вибору релевантної соціальної ролі, що є необхідною умовою людського співжиття (самовизначення особистості), а також потреби і прагнення оприлюднити власні успіхи й отримати оцінку своїх досягнень навколишніми (самопрезентація особистості). Вищезазначені процеси у дослідженні визначаємо етапами самореалізації особистості, умовою та результатами якої є рефлексія.

На підставі вищесказаного під самореалізацією особистості ми розуміємо заснований на рефлексії процес самопізнання, спонукальною силою якого є вибір цілей і шляхів реалізації своєї сутності, самовизначення і прагнення до самопрезентації, що передбачає оцінку на рівні переживання внутрішньої свободи, гармонії і задоволення від досягнення поставленої мети. Процеси самореалізації людини розкриваються у різноманітних сферах життєдіяльності та на різних етапах її життєвого шляху. Найповніше розкриття потенційних можливостей особистості здійснюється шляхом включення її в соціальну структуру. Так, однією з важливих умов самореалізації людини є соціальне середовище, де індивідуальність проявляє себе та відчуває власну значимість.

З огляду на вищесказане оптимальною сферою для самореалізації особистості є мистецтво, зокрема, театральне. Мистецтво сцени народилося в античності, коли у людини з'явилась потреба погляду на себе зі сторони, що могло бути доказом початку самосвідомості, оскільки свідомість, спрямована на самого себе, потребує деякого самовідторгнення [20].

Сцена і гра завдяки тому, що підпорядковані принципу "ніби", відрізняються тим, що пропонують комфортний і

знижуючий тривогу спосіб втечі від повсякденного життя. Тим не менше, вони дозволяють акторам повністю включатися в ситуацію і переживати свої дії. Скорочення м'язів у ході гри відбувається практично так само, як і в життєвих ситуаціях, як і їх емоції не відрізняються від їх переживань у реальному житті [9]. Людині притаманна природна здатність до гри [12]. Про важливість гри наголошувала у своїх працях Г. Абрамова: "Гра – це своєрідна психотерапія, що виконує функцію компенсації напруги". "Гра – джерело глобальних переживань динамічного свого "Я", проба його сил, ... зміст справжнього життя, повного і вільного" [2]. О. Леонтьєв вважає, що мотив гри знаходиться не поза межами гри, а безпосередньо в ній самій, де співвідноситься реальне та вигадане [10]. Гра розглядається як перший прояв "почуття театру", властивого особистості драматичного інстинкту – творчої потреби в перетворенні і наслідуванні, тобто вияві активності [21]. Отже, саме в грі слід шукати витoki творчості, самоактуалізації та самореалізації особистості.

П. Паві у своїх дослідженнях театрального мистецтва зазначає, що даний вид володіє всіма художніми та технологічними засобами, відомими у той чи інший період часу [13]. У нашому дослідженні ми керувались трактуванням засобу театрального мистецтва як техніки постанови, мізансцени й драматичної манери викладу, якими користується актор в пошуку естетичного об'єкта.

Слід зауважити, що на відміну від інших мистецтв, саме театральне мистецтво здатне об'єднати думки, почуття, волю багатьох людей, і не лише акторів, а й глядачів, створюючи "живу картину" в них на очах. Театр для Я. Морено, зазначає Дж. Сакс після проведення інтерв'ю з дослідником, – найкреативніший спосіб відображення і вираження всіх вимірів життя, тому що всі великі драматурги і великий театр завжди поєднували музику, танець, дію, драму, саме життя у всіх його формах [15].

Працюючи над роллю (створюючи її зовнішній і внутрішній малюнок вербальними і невербальними засобами вираження), особистість створює власні установки на самореалізацію, апробує і розмежовує "Я" і "не –Я", позитивно динамізує мотивацію успіху та проявляє свою самостійність, незалежність, емоційну витриманість і самоконтроль,

відкриває власне "Я" та впевненіше адаптовується до навколишнього середовища. Так, через феномен прийняття ролі особистість розвиває здатність краще розуміти себе та інших людей. А тому, театральне мистецтво, як синтетичне мистецтво, створює належні умови для актуалізації потенційних можливостей особистості, вибору оптимального виду мистецтва для самопрезентації на рівні переживання внутрішньої свободи, гармонії і задоволення через досягнення поставленої мети. Присутність глядача поглиблює рефлексію, що, в свою чергу, стимулює процес самореалізації.

Г. Шавердян, досліджуючи методи психотерапії, зазначає, що "храмом театру" Я. Морено вважав психодраму [20]. Психодрама часто визначається як метод дослідження істини засобом драматичних методів. Вона має багато чого спільного з театром. В першу чергу – це гра. Я. Морено, розробляючи свою ролеву теорію, орієнтувався на театр. Психодрама для Я. Морено – найпопулярніша техніка обміну ролями для розвитку спонтанності і креативності, а театр – спроба виражати свою уяву в дії. В інтерв'ю з Дж. Саксом Я. Морено зазначає, що в театрі "розігрується саме життя. Звичайно, воно не розігрується через методи спонтанності, але час від часу в історії театру все-таки була спонтанність і креативність... Навіть Шекспір був великим психодраматистом" [15]. Драму Я. Морено вважає найвищою формою серед мистецтв, а психодраму – найвищою формою терапії.

Основними завданнями психодраматичної терапії є вивільнення спонтанності, її конструктивний напрям, збагачення та гармонізація ролевого репертуару, розумування ролевих конфліктів різного типу з метою особистісної інтеграції [5].

Спонтанність – каталізатор креативності, де творчий процес втілюється в матеріальний чи ідеальний продукт, який може довго зберігати форму, тобто "консервуватися". "Консерви" не містять ні спонтанності, ні творчості, проте можуть спонукати до творчості. Людина, за теорією Морено, як зазначає І. Гріншпун, постійно відчуває акціональний голод, що змушує її постійно шукати ситуації самовираження. В цьому плані психодрама є акціональним методом – методом не раціональної роботи, а справжнього проігрування реалій. Ролі також можуть консервуватися, тобто мати стереотипну форму. Поняття "роль" в уявленнях Морено відноситься до

всіх життєвих проявів і несе не соціально-психологічний, а загально-психологічний характер [5]. У ході розігрування ситуацій створюються умови для спонтанного вираження почуттів, пов'язаних з найбільш важливими для суб'єкта проблемами, що сприяє катарсису та інсайту. Катарсис та інсайт, з одного боку, сприяють самовираженню, вивільненню почуттів, з іншого, – їх проясненню, усвідомленню та інтеграції, на підставі чого досягається нове розуміння своєї ситуації, виробляються нові адаптивні механізми та способи поведінки, відбуваються зміни в особистості [3].

А тому спонтанність і креативність, що є основними компонентами психодрами, дозволяють особистості актуалізувати відомі зразки поведінки, розробити нові, відмовитись від стереотипів.

За словами Є. Гротовського, актор має використовувати роль як інструмент для дослідження того, “що ховається за нашою повсякденною маскою”, а глядач з допомогою вистави аналізує себе. Театр – це лабораторія, тому що тут проводиться експериментальний пошук. Такий пошук, як правило, супроводжується сильними внутрішніми переживаннями, що часто призводять до катарсису, за допомогою якого встановлюється внутрішня спорідненість між творцем і тим хто, сприймає [6]. Проте катарсис театру в першу чергу стосується глядача. У традиційному театрі глядачі можуть відчувати душевну розрядку в процесі співпереживання, якщо сценарій є співзвучним їхнім почуттям, і вони емоційно залучені в дію. На відміну від Аристотеля, Я. Морено виділяє катарсис не глядача, а актора. Актори ж традиційного театру рідко переживають катарсис. По-перше, вони, як правило, не відображають у ролях значущі події власного досвіду, по-друге, повторення вистави знижує катарсичний потенціал матеріалу, закладеного в сценарії [7].

Продовжуючи думку, слід зазначити, що протагоніст психодрами (учасник групи, який на занятті є центральним об'єктом психодраматичної дії) відрізняється від актора тим, що в момент драматургічної дії він – і драматург, і режисер, і виконавець в одній особі. Протагоніст інсценізує простір дії згідно зі своїми уявленнями. Актор же вимушений пожертвувати своїм власним заради ролі, яку насаджує на нього драматург [7].

Крім того, режисер театру і психодрами теж має свої відмінності. У режисера психодрами три функції: постановник, терапевт і аналіст [12], тоді як в театрі – він, в першу чергу, постановник. Режисер як в театрі, так і в психодрамі ніколи не дозволяє постановці втрачати контакт з глядачем. Однак глядач психодрами має подвійне завдання. Він може служити для того, щоб допомогти суб'єкту, або суб'єкт на сцені може допомагати йому. Таким чином, глядач, в свою чергу, стає пацієнтом.

Так, сцена як в театрі, так і в психодрамі дає людині життєвий простір, який в реальності часто обмежений, а тому людина може втратити рівновагу. Сцена надає можливість для самовираження, однак перевага психодраматичної сцени в тому, що її методологія – це свобода, свобода для досліду і вираження. Сцена психодраматичного сеансу відкриває шлях до дослідження дії і терапії дії, тесту ролі і тренування ролі, ситуаційним тестам і ситуаційним інтерв'ю [12].

Таким чином, на відміну від театру, психодрама побудована на "чистій" імпровізації. Актори можуть вдаватися до будь-яких дій спонтанно, тоді як у театрі у пошуках оптимальної гри вистава програється знову і знову. У психодрамі програється не сюжет, що відноситься до вигаданого персонажу як у театрі, а реальний досвід особистості. І, нарешті, у психодрамі персонажі не входять у роль, а, по можливості, спонтанно переживають життя [20]. Так особливості психодрами є досить ефективними в контексті театру для стимулювання самореалізації особистості, оскільки тут як відображається, так і уявляється реальне життя особистості.

Крім того, психодраматичні техніки, такі як монолог, дублювання, обмін ролями, техніка самопрезентації, дзеркало і, нарешті, техніка самореалізації дозволяють допомогти поглянути на себе очима іншого, що, в свою чергу, динамізує рефлексію, яка є умовою і результатом самореалізації, та допомагає глибше пізнати особистості себе, що стимулює складові даного процесу, а саме самоактуалізацію, самовизначення, самопрезентацію особистості.

Отже, метою психодрами є самопізнання, що є когнітивною основою самореалізації. Самопізнання є вихідним моментом самовдосконалення – ціль самореалізації. А тому, використовуючи психодраматичні прийоми в театральній постановці, ми тим самим стимулюємо самореалізацію особистості.

Позитивну динаміку самореалізації особистості, функція якої полягає у спрямуванні особистості на презентацію її актуалізованих можливостей відповідно до власної мети та очікувань інших, забезпечує театральне мистецтво. Комплексний розвивальний ефект театального мистецтва переважає над іншими різновидами мистецтва, оскільки, органічно поєднуючи різні види останнього, передбачає найбільш інтенсивне залучення глядача. Проведений аналіз показав, що на активізацію процесу самореалізації особистості у сфері театального мистецтва значно впливають психодраматичні прийоми. Психодраматичні сеанси допомагають людині вивільнити свою спонтанність та креативність, що стимулює самопізнання. Такі фактори, як катарсис та інсайд, сприяють вивільненню почуттів, емоцій, що передбачає оцінку на рівні переживання внутрішньої свободи, гармонії і задоволення. Через феномени прийняття ролі розвивається здатність регулювати не лише себе, але й інших людей. Власний реальний досвід та досвід літературного персонажу розширює поле свідомості особистості. А тому використання психодраматичних прийомів у поєднанні з участю у театральній постановці значно стимулює самореалізацію особистості.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку є розробка методичних рекомендацій студентам ВНЗ із питань стимулювання самореалізації особистості психодраматичними прийомами у сфері театального мистецтва.

Література

1. Абульханова-Славская К. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – М.: Академический Проект, 2001. – 702 с.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – М.: Академический Проект, 2001. – 704 с.
3. Богдан Т.В., Нечипоренко О.В. Возможности застосування психодраматичних прийомів в груповій роботі за методом активного соціально-психологічного навчання // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2007. – Т. X. – Ч. 1 – С. 6-10.
4. Выготский Л.С. Психология искусств // Л. С. Выготский. Собрания починений: в 6 т. [Электронный ресурс]. – М.: Равно-

весие, 2006. – Т. 7

5. Гриншпун И. Б. Идеи Джеба Леви Морено в контексте развития западноевропейской и североамериканской психологии XX столетия // Журнал практического психолога. – М.: Фолиум, 2006. – Вып. 2. – С. 3-28.

6. Гротовский Е. От Бедного театра к Искусству-проводнику. – М.: Артист. Режиссер. Театр, 2003. – 351 с.

7. Занюк С., Павлюк Т. Техніки психодрами в психокорекційній роботі (методичні рекомендації). – Луцьк: ВДУ "Вежа", 1996. – 30 с.

8. Зарицька В. В. Формування здатності до самореалізації. Програма для старшокласника / Укл. В. В. Зарицька. – Запоріжжя: Час, 2004. – 24 с.

10. Лейц А. Психодрама в психиатрии: Воображаемая реальность психодрамы и ее дополнительный мир. // Психодрама и современная психотерапия. – К.: Академпресс, 2007. – С. 4-8.

11. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.

12. Маслоу А. Самоактуализация личности и образования. – К.: Донецк, 1994. – 49 с.

13. Морено Я.Л. Психодрама и групповая психотерапия // Журнал практического психолога. – М.: Фолиум, 2006. – Вып. 2. – С. 170-175.

14. Паві П. Словник театру. – Львів.: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 640 с.

15. Роджерс К. К групповой психотерапии / Пер. с англ.. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.

16. Сакс Дж. Голос Я. Л. Морено: Интервью с создателем психодрамы // Психодрама и современная психотерапия: Научно-теоретический и научно-методический журнал. – К., 2003. – № 1 (2). – С. 5-21.

17. Франкл В. Человек в поисках смысла / Пер. с англ. и нем.. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

18. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / Авторы очерка о Фрейде Бассин Ф. В. и Ярошевский М.Г. – М.: Наука, 1989. – 456 с.

19. Фромм Э. Человек для себя / Пер. с англ.. – Мн: Коллегіум, 1992. – 253 с.

20. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе. – СПб.: Питер, 2002. – 480 с.

21. Шавердян Г.М. Основы психотерапии. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.: ил.

22. Way B. Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży. – Warszawa, 1990. – 246 s.

Готовкіна Л. Д.

НАЦІОНАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР: ПРОБЛЕМА ДЕФІНІЦІЇ ПОНЯТТЯ

Статтю присвячено з'ясуванню поняття національного характеру шляхом аналізу ряду соціально-психологічних концепцій вітчизняних та закордонних вчених. Висвітлюються основні труднощі у трактуванні даного феномену.

The article is dedicated to clarify the notion of the national character by analyzing a range of native and foreign scholars' social and psychological conceptions. The main difficulties in interpreting this phenomenon have been highlighted.

Дослідження національного характеру потребує між-дисциплінарного підходу, за допомогою якого можна розглянути усі аспекти даного феномену з точки зору різних наукових напрямів, а також визначити коло питань, що залишили нез'ясованими. В той же час досягнення та результати різноманітних наукових дисциплін не слід механічно синтезувати, оскільки, незважаючи на міждисциплінарний характер даної проблематики, її слід розглядати лише з позиції сучасного гуманітарного знання.

Гене́за наукових досліджень національних характеристик різних народів пройшла декілька стадій – від вивчення індивідуального характеру до розгляду власне поняття „національний характер” та його сутності. Психологічні особливості народів стали об'єктом розгляду багатьох наук: етнографії, етнології, філософії, етнопсихології, психологічної антропології, історичної етнології тощо. Національний характер розглядався крізь призму „культурного характеру” та „соціального характеру” у вченнях послідовників фрейдизму та постфрейдизму, в рамках дослідження особистості в контексті культури та суспільства.

Подібна проблематика також розглядалася на теренах української наукової думки, оскільки питання існування національних особливостей завжди цікавили провідних діячів України. Хоча дослідження національного характеру розпочалося закордоном, проте не слід заперечувати чи симпліфікувати вклад вітчизняних вчених, які не лише доповнювали закордонні студії, але й зробили основний акцент на вивченні та описі психологічних характеристик українського народу. Серед дослідників українського національного характеру варто згадати праці М. Костомарова, Д. Чижевського, В. Липинського, Ю. Липи, І. Мірчука, І. Огієнка, Я. Яреми, О. Кульчицького, І. Лисяка-Рудницького, М. Шлемкевича, Б. Цимбалістого, І. Рибчина, Г. Ващенко, В. Яніва, А. Бичко, І. Бичко, І. Старовойта, П.Гнатенка, Х. Василькевич, А. Рубан, А. Швецової тощо.

На увагу заслуговує той факт, що усі існуючі концепції стосовно вивчення національного характеру зробили значний вклад у розгляд даного питання. Проте їх досягнень виявилось недостатньо, оскільки „концепція „національного характеру” так і не була сформульована в загальноприйнятному вигляді, а дослідження в цій царині практично з моменту свого зародження розкололися на множину конкуруючих між собою напрямків, синтезувати досягнення яких довгий час ніхто не намагався” [9, 93].

Метою даної статті є з'ясування основних труднощів у трактуванні феномену національного характеру.

Поняття національного характеру як основної складової психічного складу нації та національної психології трактується в аналітичному контексті. Складна, взаємопов'язана та взаємообумовлена сукупність в основному емоційних (національний характер) та більш раціональних (національна свідомість) елементів і утворює „психічний склад нації” – „духовно-поведінкову специфічність”, що відрізняє членів однієї етнічної спільноти від усіх інших.

Усі суперечності в аналізі національного характеру пов'язані перш за все з труднощами, з якими мають справу дослідники при спробі дати чітке і по можливості однозначне визначення феномену національного характеру.

Одне з визначень національного характеру пов'язане з повсякденним розумінням даного терміна. При такому підході

національний характер – це певні риси, які характеризують представників даного народу. Така дефініція пропонує наявність тези, що всі люди, які належать до певного народу, схожі один на одного у визначеному відношенні і в тому ж відношенні вони відрізняються від представників інших націй. Саме до такого роду визначення належать стереотипні уявлення стосовно різних народів: італійці – пристрасні та запальні, англійці – стримані, німці – пунктуальні та дисципліновані тощо.

Навіть не вдаючись до детального аналізу, можна помітити, що такий підхід припускає наявність психічної однаковості всіх представників даного народу, що є суттєвим спрощенням, адже навіть поверхневі спостереження заперечують дане твердження, не беручи до уваги ґрунтовні емпіричні дослідження.

Іншим підходом до трактування даного поняття є дефініція „базової структури особистості”, запропонована А. Кардінер та Р. Лінтон, „модальна особистість” Кори Дю Буа, а також ряд інших концепцій в рамках особистісно-центрованого та культуро-центрованого підходів до вивчення національного характеру.

Відомий соціолог Еміль Дюркгейм вважав, що кожна особистість має два рівні свідомості: перший з яких належить власне індивіду (індивідуальна свідомість), а другий – групі індивідів (колективна свідомість). „Сукупність вірувань і почуттів, спільних у середньому, для членів одного й того самого суспільства, утворює певну систему, що має своє власне життя; її можна назвати колективною, або загальною, свідомістю. Поза сумнівом, її субстрат не поширюється на один орган; вона, відповідно до свого визначення, розсіяна в усьому суспільстві. І все ж вона має специфічні риси, які роблять із неї окрему реальність. Справді, вона незалежна від тих чи інших умов, у яких перебувають індивіди. Вони відходять, а вона залишається. Вона не змінюється з кожним поколінням, а, навпаки, послідовно пов'язує покоління одне з одним. Вона – щось зовсім інше, ніж окремі свідомості, хоча здійснюється тільки в індивідах. Вона – психічний стан суспільства, тип, що має свій спосіб розвитку, свої властивості, свої умови існування, як індивідуальні типи, хоч і іншим чином” [6, 63].

Крім того, ці два рівні свідомості мають певну схожість між собою, що пов'язує даного індивіда з суспільством. Це так зване „суспільство всередині нас”, що існує у вигляді однотипних для усіх членів етнічної спільноти реакцій на ситуації повсякденного життя у формі почуттів та станів, що складають національний характер [1, 70].

У працях сучасних дослідників національний характер трактується як специфічна, історично утворена системна цілісність стійких різноманітних рис і властивостей, типових для даної національної спільноти, які надають цій спільноті якісної визначеності, що дає змогу відрізнити психологію однієї нації від інших.

Наведемо для прикладу дефініції окремих етнопсихологів: на думку О. Бауера, національний характер – „це сума ознак, які відрізняють людей однієї національності від іншої, комплекс фізичних та духовних якостей, який відрізняє одну націю від іншої” [1, 67].

Ю. П. Платонов, який також визнає існування національного характеру, визначає його як “ історично сформовану сукупність стійких психологічних рис представників певної етнічної групи, які визначають звичну манеру їх поведінки та типовий образ дій та проявляються в їхньому відношенні до соціально-побутової сфери, до оточуючого світу, до праці, до своєї та інших етнічних спільнот” [11, 199].

У контексті такого трактування національного характеру усі елементи, які утворюють його структуру, є загальними та властиві не лише даному народові, але й багатьом іншим. Проте пріоритет тих чи інших рис, якостей, властивостей, ступінь їх вираження може коливатися в досить широкому діапазоні. Мова йде про домінування певних психологічних характеристик, а не про перевагу тих чи інших. Аналіз національного характеру повинен включати основні психологічні риси нації, домінуючі характеристики, тобто ті, які властиві багатьом численним групам в межах даного народу, ступінь однорідності або різнорідності психічних характеристик нації.

К. Г. Юнг здійснив спробу класифікувати народи за допомогою психологічних функцій. Основними функціями, які суттєво відрізняються від усіх інших, є мислення, емоції, почуття та інтуїція. В залежності від того, яка з перерахованих психічних функцій переважає, визначається певний

психологічний тип. К. Г. Юнг розрізняв мисленнєвий, емоційний, сенсорний та інтуїтивний типи.

На думку А. С Бароніна, дану класифікацію можна співвіднести з етнічними спільнотами, оскільки останні складаються з психології окремих індивідів [1]. Кожна людина, як представник певної етнічної спільноти, вміщує в собі всі основні психічні функції, при цьому одна з них є завжди домінуючою, що надає їй психології особливих специфічних характеристик. Отже, зазначає А. С Баронін, взявши за основу класифікації зовнішні риси (що є у більшості випадках відображенням внутрішнього психічного змісту) чотирьох рас, отримаємо таку картину: негроїдна раса характеризуватиметься емоційним типом, європейці – сенсорним, східні народи – мисленнєвим, монголоїдна – інтуїтивним [1, 74-75].

Таким чином, поняття національного характеру з точки зору етнопсихології охоплює типові якості і психологічні особливості етнічної групи, яка має спільну територію, мову, історію, культуру, звичаї, символи, що відрізняють її від сусідніх народів. Проте національний характер не слід зводити до якоїсь певної домінуючої риси, в той же час варто уникати акцентуації та абсолютизації у характеристиці національної психології певного народу.

Подібну точку зору поділяє Лисяк-Рудницький, який наголошує, що „національний характер не являє собою чогось абсолютного, унікального й оригінального, але радше індивідуальну комбінацію прикмет, які широко поширені у світі й спільні багатьом народам. Це спостереження важливе з методологічного погляду. Стверджуючи й оцінюючи подібності та відмінності, що існують між націями, та застосовуючи порівняльну методу, ми спроможні здефініювати відносну оригінальність даного національного типу й ступінь його спорідненості з іншими народами” [7, 32].

Відомий польський соціолог Е. Вятр пропонує розрізняти два аспекти дефініції національного характеру – емпіричний та нормативний національний характер [8].

Емпіричний національний характер – це статично середня для даної національної спільноти сукупність психічних рис, а нормативний характер – це домінуючий в даній культурі ідеальний зразок, який є основою виховної діяльності.

Емпіричний варіант національного характеру в розумінні Е. Вятра є певним чином варіантом концепції модальної особистості як зразка реальної культури. При такому розумінні емпіричний національний характер – це не просто середнє арифметичне різних установок, психічних рис, що проявляються серед даного народу, – а певна статична середня величина, про яку можна сказати, що відмінності між психічними рисами у представників даного народу та інших народів більші, ніж аналогічні відмінності між великими групами всередині даного народу.

Концепція нормативного національного характеру є важливою перш за все у виховному відношенні. На думку Е. Вятра, усі зусилля, що здійснюються в даному напрямку, повинні включати раннє дитинство, а також фазу зрілості, вони повинні залучати твори культури – літературу, шкільні підручники, фольклор, за допомогою яких можна ознайомити-ся з характерним для даного народу типом особистості.

А. В. Швецова у своїй статті „Національний характер як усталена психологічна структура” виділяє три домінуючі риси у визначенні характеру: „по-перше, його цілісність та усталеність, тривалий та відтворювальний процес існування (так звана „часова стабільність” характеру); по-друге, становлення у процесі реального життя і самовизначення особи; по-третє, зв’язок характеру з поведінкою, котру він обумовлює як висхідний і вирішальний психологічний чинник” [14, 318].

Ці домінуючі риси вона називає „базовою тріадою характеру” і пропонує враховувати її при дослідженні національного характеру, щоб „досягти багатовимірного розуміння його змісту, процесу утворення і механізмів дії” [14, 318]. Таким чином, концепція “базової тріади характеру” дозволяє проаналізувати національний характер у всій повноті, враховуючи аналіз поняття у синхронному та діахронічному зрізах, а також реалізацію проявів окремих рис та характеристик в реальному житті.

На думку А. В. Швецової, цілісний опис національного характеру передбачає характеристику антропологічного чинника („соматично-фізіологічні якості етносу”), який здійснює свій вплив через національний темперамент. Дослідниця також зазначає, що характер варто розглядати як

функціональну єдність за допомогою аналізу таких параметрів, як сила, врівноваженість та рухливість. Крім того, феномен характеру є історичним продуктом, який сформувався „у процесі людського самовизначення”. Варто також враховувати і такий вимір розкриття національного характеру, як „відтворення етнотипової поведінки” [14, 325-327].

„Виокремлені складові національного характеру..., – зауважує А. В. Швецова, – дозволяють представити його як певну структуру і на основі цього здійснювати конкретно історичний аналіз характеру тієї чи іншої нації” [14, 327].

Однією з причин труднощів щодо визначення національного характеру, на думку П.І. Гнатенко, є ототожнення поняття національного характеру з поняттям національного темпераменту. Вчений зазначає, що основна відмінність полягає в тому, що національний темперамент включає в себе емоційно-вольові реакції народу, що детерміновані соціальними та географічними чинниками. Не слід також виключати генетичний фактор впливу, який є домінуючими типами вищої нервової системи даної нації [5].

Формування ж національного характеру зумовлене історичними, географічними, кліматичними, соціально-політичними, економічними та іншими факторами розвитку окремої нації.

Ототожнення понять національного темпераменту та національного характеру призвело до симпліфікації останнього. Саме тому намагання деяких дослідників описати психологічні портрети націй зводилися до звичного переліку характеристик, які є швидше виразниками національного темпераменту.

Для тлумачення поняття національного характеру та його змісту важливим є розуміння його структури та елементів, що її утворюють. Актуальною в даному випадку є думка Джандильдіна, що „під національним характером ми розуміємо сукупність специфічних психологічних рис, що стали більшою чи меншою мірою характерними тій чи іншій соціально-етнічній спільноті в конкретних історико-економічних, культурних та природних умовах її розвитку” [5].

Структурними компонентами національного характеру вчений називає:

- 1) звички та поведінку; 2) емоційно-психологічну реак-

цію на явища звичного та незвичного середовища; 3) ціннісні орієнтації; 4) потреби та смаки.

На думку Х. Василькевич, структуру національного характеру утворюють такі елементи: 1) національна самоідентифікація; 2) національна свідомість та самосвідомість; 3) етноконсолідуючі й етнодиференціюючі ознаки; 4) етнічні стереотипи, почуття [3, 23].

П. І. Гнатенко зазначає, що проблему національного характеру слід розглядати у співвідношенні категорій загального та одиничного. Аналіз таких категорій може слугувати підґрунтям для комплексного вивчення усіх аспектів національного характеру. Гнатенко переконаний, що „розкрити суть національного характеру – значить дослідити діалектику прояву загальнолюдського в національному, показати його специфіку в конкретних соціально-економічних та історичних умовах життя даної нації. Саме це специфічне, своєрідне і утворює зміст національного характеру, але виникає воно лише у результаті прояву загального в одиничному” [5].

Ряд вчених (В.І. Козлов, Г.В. Шелепов та ін.) підтримують ідею, що вивчення національного характеру та аналіз специфічних психологічних, рис притаманних певному народу, є можливим лише при порівнянні та зіставленні його з іншими народами. Лише у процесі такого дослідження, переконані вчені, досліднику вдасться виявити саме те одиничне, яке характеризує своєрідність даної нації.

Проте згадуваний уже нами П. І. Гнатенко (а також інші дослідники) наполягають на дослідженні психологічних національних характеристик, не вдаючись до порівняння декількох націй, а шляхом аналізу прояву загальнолюдського (загального) у національному (одиничному).

Щодо проблеми співвідношення соціального та біологічного в національному характері у науковій літературі можна простежити дві точки зору:

– „національний характер не успадковується від предків, а набувається в процесі виховання” [12, 97];

– „основу національного характеру складають психофізіологічні особливості нації ... обумовлені її генофондом” [13, 171].

Дослідник українського національного характеру А. К. Бичко переконаний, що даний феномен варто розгляда-

ти лише у соціально-історичному контексті, а не намагатися його тлумачити з натуралістично-біологічної точки зору. Вчений посилює свою позицію, цитуючи І. Лисяка-Рудницького: „Національний характер тотожний із своєрідним способом життя, комплексом культурних вартостей, правилами поведінки та системою інституцій, які притаманні даному народові. Національний характер формується історично... Після того, як національний характер встиг скристалізуватися, він звичайно виявляє чималу стабільність і уміння відкидати підірвні впливи...” [2, 31].

Неузгодженням залишається питання щодо статичності чи динамічності національного характеру. Більше того, вчені, які наголошують на мінливості національного характеру, не визначилися стосовно ступеня такої мінливості. Проте одностайною є думка стосовно існування стійких психологічних характеристик, які власне і формують національну своєрідність певної етнічної спільноти: „і народи, і національні характери змінюються, як з віком люди, при цьому зберігаючи незмінним своє „ядро” [13, 95].

На думку російських вчених Н. А. Мойсєєвої та В. І. Сороковікової, в основі національного характеру знаходяться глибинні шари психіки, що є характерними для даного етносу і саме вони утворюють константну основу національного характеру [10, 46].

Х. Василькевич також зазначає, що до складу національних характеристик належать відносно сталі риси, а також „такі, котрі домінують в якийсь історичний період. Зокрема, соціально-політична ситуація в Україні радянського періоду деформувала національну свідомість, національні почуття, а відтак і риси національного характеру” [3, 21].

Таким чином, формування національного характеру сучасних націй є результатом складного історико-психологічного процесу, який тривав протягом багатьох віків. Проживаючи в неоднакових природних умовах, люди з часом пристосовувалися до них шляхом створення певних загальноприйнятих форм сприйняття та реагування на ці умови. Це відіграло адаптивну роль, сприяючи розвитку і вдосконаленню людської діяльності та спілкування людей. Такі адаптивні форми сприйняття та реагування закріплювалися в певних нормативних, соціально схвалених способах

індивідуальної та колективної поведінки, які найкраще відповідали тим умовам. Особливості національного характеру відображалися в первісних глибинних формах національної культури, формуючи соціально-культурні еталони, нормативи та зразки поведінки. Ю. П. Платонов з цього приводу зазначає, що „власне, культура і починається з того, що на поведінку індивідів накладаються певні обмеження, оскільки цілісність культурного середовища зумовлює вироблення єдиних правил поведінки, спільної пам'яті, єдиної картини світу у представників конкретного етносу” [11, 195].

Польський дослідник Е. Вятр подає класифікацію чинників, що впливають на трансформацію психологічних рис народів, виділяючи в ній такі моменти:

- елементи історичного спадку, досвід минулого, закріплений в пам'яті нинішніх поколінь, а також в історичних документах, літературі, пам'ятках;

- сукупність умов, у яких проживає нація, в першу чергу характер функціонування економічних та політичних інститутів, а також взаємовідносини різних соціальних груп між собою та з інститутами влади;

- сукупність дій, які свідомо застосовуються для формування психічного складу нації. Це виховна, ідеологічна діяльність держав, інших суспільно-політичних сил, а також виховний вплив малих суспільних груп (сім'я, сусіди, друзі, колеги тощо) [4, 255].

З усього вищезазначеного очевидним є той факт, що питання вивчення національних характеристик досі має дискусійний зміст, а поняття національного характеру залишається невизначеним. Сучасні дослідження в цьому напрямку мають сфокусувати свою увагу на виборі єдиного теоретичного інструментарію та розробці новітніх методів, що надасть даній проблематиці нового змісту та уможливить всебічний розгляд усіх її аспектів.

Література:

1. Баронин А. С. Этническая психология / Анатолий Станиславович Баронин. – Киев : Тандем, 2000. – 264 с.

2. Бичко А. К. Феномен української інтелігенції. Спроба екзистенціального дослідження / А. К. Бичко, І. В. Бичко. – Дрогобич, 1997. – 115 с.

3. Василькевич Х. Характеристика національного характеру сучасної української молоді [Електронний ресурс] / Христина Василькевич // Політична психологія. – 2003. – С. 21–27. – Режим доступу: <http://www.franko.lviv.ua/faculty/Phil/Visnyk/politpsyhol/r1/4Vasulkevuch.doc>.

4. Вятр Е. Социология политических отношений / Е. Вятр. – М., 1979. – 463 с.

5. Гнатенко П. И. Национальная психология [Електронний ресурс] / П. И. Гнатенко. – Днепропетровск-ДГУ, 2000. – 213 с. – Режим доступу: http://www.geocities.com/svt_2000svt_us/gnt/.

6. Дюркгейм Э. Метод социологии / Эмиль Дюркгейм. – Киев; Харьков, 1899.

7. Історія філософії України : хрестоматія : Навчальний посібник / [Тарасенко М. Ф., Русин М. Ю., Бичко А. К та ін.]; гол. ред. М. С. Тимошик. – Київ : Либідь, 1993. – 560 с.

8. Карчевский Л. Этничность как актуальная проблема [Електронний ресурс] / Л. Карчевский // Знание. Понимание. Умение. Гуманитарные науки: теория и методология. – 2006. – № 4. – С. 143–152. – Режим доступу : http://www.zpu-journal.ru/zpu/2006_4/Karchevskiy/20.pdf.

9. Лурье С. В. Историческая этнология / Светлана Владимировна Лурье. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 488 с.

10. Моисеева Н. А. Менталитет и национальный характер (О выборе метода исследования) [Електронний ресурс] / Н. А. Моисеева, В. И. Сороковикова // Социологические исследования. – 2003. – № 2. – С. 45–55. – Режим доступу : http://www.isras.ru/files/File/Socis/2003-02/Moiseeva_Sorokovikova.pdf

11. Платонов Ю. П. Основы этнической психологии. Учеб. пособие / Ю. П. Платонов. – СПб. : Речь, 2003. – 452 с.

12. Сикевич З. В. Национальное самосознание русских (социологический очерк). Учебное пособие / З. В. Сикевич. – М. : Механик, 1996. – 208с.

13. Смирнов П. И. Социология личности : Учеб. пособие / П. И. Смирнов. – СПб. : Социологическое о-во им. М. М. Ковалевского, 2001. – 380 с.

14. Швецова А. В. Національний характер як усталена психологічна структура / А. В. Швецова // Культура народів Причорномор'я. – 1997. – № 2. – С. 317–321.

Гуменюк У.

ОСОБЛИВОСТІ ІРРАЦІОНАЛЬНИХ ВІРУВАНЬ ЛЮДИНИ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТИПУ (ЗА ТИПОЛОГІЄЮ К.ЮНГА)

Стаття висвітлює результати емпіричного дослідження, присвяченого виявленню особливостей зв'язку між ірраціональними віруванням людини та її приналежністю до того чи іншого психологічного типу. Автор показує, що залежно від загальної установки свідомості людини та домінування у неї тієї чи іншої психологічної функції, існують виражені тенденції у способі сприймання інформації про дійсність та у відповіді на різні життєві ситуації.

The article reveals the results of empirical research of some peculiarities of connection between the irrational beliefs of person and his or her psychological type. The author shows that people with this or that set of consciousness and with certain main psychological function have some definite tendencies on perceiving the information about life and responding different life events.

Актуальність висвітлюваної теми зумовлена тим, що останнім часом сфера застосування когнітивної терапії значно розширилася: когнітивні психотерапевти ефективно працюють із цілим спектром психопатологічних розладів і психологічних проблем: з депресіями різної нозології, тривожними розладами (фобіями, панічними розладами, генералізованою тривогою) [1], розладами харчування, іпохондрією, особистісними розладами [2,3], шизофренією [4], сімейними дисфункціями, психологічними проблемами спортсменів [5] і т.д. Когнітивна психотерапія, раціонально-емотивна терапія застосовується в різних умовах (амбулаторних і клінічних) і формах (індивідуальній, груповій,

подружній, сімейній). Саме тому дослідження в галузі когнітивної психології здаються нам особливо перспективними сьогодні.

Крім того, у попередніх публікаціях нами була обґрунтована доцільність об'єднання когнітивного та характерологічного підходів (а саме теорії психологічних типів К.Юнга) у дослідженні особистості [6]. Це важливо не лише з точки зору теорії, але й практики, оскільки володіючи відповідними знаннями, психолог вже на початкових етапах взаємодії з клієнтом може зробити певні припущення про коло проблем, з якими він матиме справу, про спрямованість подальшої взаємодії і, таким чином, знання про зв'язок приналежності до певного типу з іншими психологічними феноменами можуть значно спрощувати, полегшувати та прискорювати консультативний та терапевтичний процес.

Як видно з аналізу публікацій, на сьогодні дослідження юнгіанських типів “вглибину” залишають бажати кращого. Останні з них великою мірою пов'язані із соціонікою, а саме з іменами таких дослідників, як А.Букалов, М.Вишнякова, В.Гуленко, А.Тихонов та ін.

Метою даної статті є показати, як такі когнітивні утворення, як ірраціональні вірування людини, пов'язані з її приналежністю до того чи іншого психологічного типу (за типологією К.Юнга). Для виявлення таких закономірностей нами було проведене спеціальне дослідження, основні результати якого висвітлюються у даній статті.

З огляду на те, що в літературі існує деяка термінологічна неузгодженість щодо одного з основних теоретичних конструктів нашого дослідження (згадані думки або вірування в оригінальних роботах представлені як *'thoughts', 'beliefs'*, в російськомовних перекладах – “убеждения”), нагадаємо, що ірраціональними віруваннями людини ми називаємо неадаптивні когнітивні структури, що викликають неадекватні за силою емоції та поведінку, заважають людині ефективно пристосовуватися до умов життя та реалізовувати себе в ньому. Ми говоримо саме про вірування, оскільки вони не просто відображають процес розуміння світу, інших, самого себе (як, наприклад, думки), а передбачають безумовне визнання чого-небудь істинним з такою рішучістю, котра перевищує силу зовнішніх фактичних та формально-логічних

доказів, а саме це мають на увазі А.Бек та А.Еліс, коли описують згаданий феномен. І, мабуть, не зовсім правильно було б оперувати в цьому контексті поняттям "переконання", яке в руслі вітчизняної психології не може адекватно розглядатися поза його аксіологічним та світоглядним аспектами в той час, як тут ці аспекти "виносяться за дужки". Крім того, незважаючи на те, що і вірування, і переконання є структурами свідомості людини, котрі подібним чином здійснюють регуляцію її життєдіяльності, механізм їх формування відрізняється, і вірування як представлення в свідомості досвідомого зв'язку суб'єкта з об'єктом є, на нашу думку, більш відповідним терміном в контексті обраного нами підходу.

Методологічну базу дослідження, відповідно, склали теорія психологічних типів К.Юнга, теорія когнітивної терапії А.Бека, раціонально-емотивної терапії А.Елліса, позитивної психотерапії Н.Пезешкіана.

В першу чергу, слід сказати декілька слів про методичний інструментарій дослідження, підібраний з метою максимально ефективно діагностувати явища, з якими ми маємо справу. Найбільшу складність в контексті даного дослідження представляло виявлення тих когнітивних утворень, які могли б якимось чином проявити вже відомі схильності представників різних типів до різних видів емоційного та соматичного реагування. Відповідно, ми сфокусували увагу на виявленні актуальних здібностей респондентів (за теорією Н.Пезешкіана), характерних їм способів переробки конфліктів, а також їхніх ірраціональних вірувань.

Актуальні здібності людини, різні форми переробки конфліктів та моделі для наслідування можуть досліджуватися за допомогою диференціально-аналітичного опитувальника (ДАО) та Вісбаденського опитувальника до методу позитивної психотерапії та сімейної терапії [7]. Ми зупинилися на останньому, виходячи з того, що він є валідним, надійним, стандартизованим [8], включає всі необхідні для аналізу шкали, що відповідають вимогам дискримінативності тесту і, крім того, є досить зручним у застосуванні як для респондента, так і для дослідника.

Зважаючи на відсутність валідного та надійного опитувальника, за допомогою якого можна було б ідентифікувати ірраціональні вірування людини, ми робили це за допомо-

гою спеціально організованого інтерв'ю [9]. Виявлені нами ірраціональні вірування людини ми класифікували за кількома критеріями одночасно так, як пропонують автори теоретичної моделі А.Бек та А.Елліс [2, 5].

Крім того, ми включили в набір дослідницьких методик опитувальник для виявлення частоти переживання різних емоційних станів з тим, щоб виявити можливі схильності представників різних типів до того чи іншого емоційного реагування.

Для діагностики домінуючої психологічної функції та загальної установки свідомості ми використовували індикатор типів Маєрс-Бріггс (МВТІ). Показники досліджуваного по тесту розраховуються за чотирма шкалами, а саме: екстраверт-інтроверт, сенсорик-інтуїт, мисленнєвий-відчуваючий, раціональний-ірраціональний.

Слід зазначити, що в основі опитувальника МВТІ лежить таке бачення взаємодії психологічних функцій та установок свідомості, яке відрізняється від бачення самого К.Юнга, а саме: коли ми говоримо про домінування якоїсь психологічної функції в контексті моделі Маєрс-Бріггс, то мається на увазі, що це переважання однієї з двох функцій (наприклад, сенсорики над інтуїцією), а не однієї із всіх чотирьох (як стверджував Карл Юнг) [10]. Ця розбіжність не стосується тільки загальних установок свідомості, якими є екстраверсія та інтроверсія.

Таким чином, опис отриманих результатів може бути представлений по-різному залежно від того, чия модель психологічного типу береться за основу. Ми, звичайно, виходимо з моделі К.Юнга (тим більше, за результатами наших попередніх досліджень використання його бачення типу може бути більш інформативним для психолога, який працює з типологією).

У дослідженні особливостей ірраціональних переконань людини в залежності від домінуючої психологічної функції та загальної установки свідомості взяло участь 100 осіб. Вибірка досліджуваних охоплювала різні вікові категорії від 16 до 65 років, середній вік – 30 років (із стандартним відхиленням приблизно у 12 років). При формуванні вибірки досліджуваних ми не враховували їх соціальний статус, професію чи інші подібні показники, оскільки не мали на меті

виявляти такого роду зв'язки. Оскільки респонденти підбиралися випадковим чином, частотна представленість різних вікових груп не є рівномірною. Найбільш чисельною є вікова категорія від 20 до 45 років.

Що стосується характеристик вибірки за статтю, то частка досліджуваних-жінок складала 52,5% всієї вибірки, а частка досліджуваних-чоловіків – 47,5%.

Умо

За показником "екстраверсія-інтроверсія" досліджувана вибірка є, переважно, інтровертивною (рис. 1).

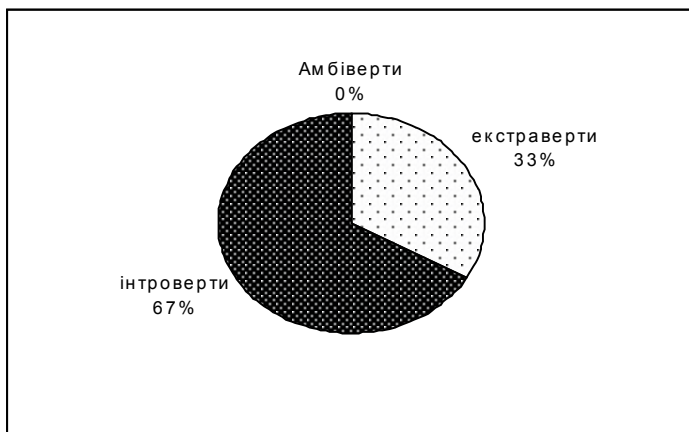
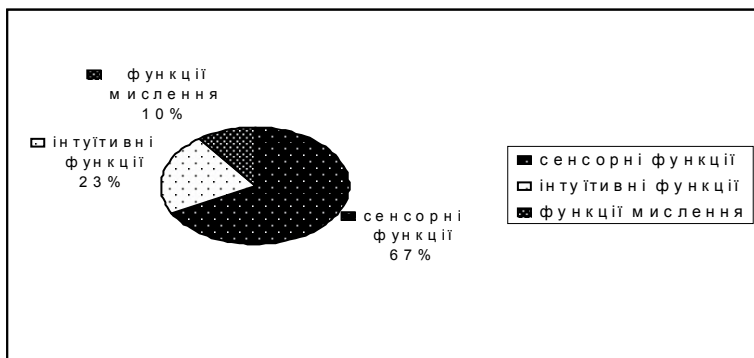


Рис. 1. Співвідношення загальних установок свідомості в межах досліджуваної вибірки

Якщо спробувати представити співвідношення психологічних функцій у тому вигляді, в якому вони відповідали б баченню К.Юнгом психологічного типу, то можна отримати приблизно такі результати: 67,5% всієї вибірки характеризуються домінуванням сенсорної функції над трьома іншими, для 22,5% вибірки найбільш розвинуеною функцією є мислення, 10% вибірки характеризуються переважанням інтуїтивної функції. Цікаво, що немає жодного досліджуваного, в якого б функції почуття відводилося провідне місце.

Оскільки в ідеальному варіанті питома вага кожної психологічної функції в структурі характеру повинна становити 25%, зобразивши відхилення нашої вибірки від цього ідеалу, ми отримаємо "картинку" ймовірно типового психологічно-

го типу нашого часу (рис. 2). Його характеризує домінування функції сприймання за рахунок пригнічення інших і повне витіснення функції почуття.



Умовні позначення: 1 – частка досліджуваних з домінуванням сенсорної функції; 2 – частка досліджуваних з домінуванням інтуїтивної функції; 3 – частка досліджуваних з домінуванням функції мислення.

Рис. 2. Співвідношення психологічних функцій (за моделлю К.Юнга)

Отже, якби ми описували всю нашу вибірку як одну людину, то сказали б, що вона – сенсорний інтроверт: людина, яка орієнтується на суб'єктивну сторону перцепції, нехтуючи почуттями на користь безпосередніх відчуттів, схильна більше раціоналізувати, ніж керуватися емоціями, нехтуючи інтуїтивним каналом сприймання світу.

За результатами застосування Вісбаденського опитувальника нам відкрилася ще одна цікава характеристика досліджуваної вибірки: у 77,5% досліджуваних первинні здібності мають вищий рівень розвитку, в той час, як лише у 22,5% – навпаки. Нагадаємо, що первинною є здатність любити, а вторинною – здатність до пізнання. Н.Пезешкіан говорить, що в західних країнах спостерігається тенденція до звеличення вторинних здібностей (наприклад, досяжницьких), що супроводжується зменшенням ролі первинних (наприклад, здібностей до спілкування). На Сході, навпаки, проявляється схильність виділяти первинні здібності, орієнтовані

на міжособистісну взаємодію, при цьому, очевидно, різноманітні вторинні здібності втрачають своє значення [7, с.47].

Картину, яка склалася в нашому культурному просторі (а ми можемо це припускати, зважаючи на репрезентативність вибірки), можна проілюструвати за допомогою такої діаграми (рис. 3).

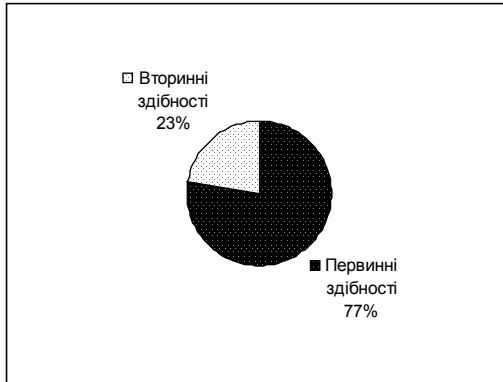


Рис. 4.7. Рівень розвитку первинних та вторинних здібностей в межах досліджуваної вибірки

Отже, тенденції до звеличення вторинних здібностей і нівелювання первинних, які загалом характерні для західних країн, ймовірно, не поширюються на наш соціокультурний простір, в межах якого первинним здібностям відводиться головуюче місце.

При аналізі зв'язку приналежності до того чи іншого психологічного типу з тим чи іншим способом переробки інформації про світ, використовувалися різні класифікації ірраціональних суджень. За класифікацією дисфункціональних суджень А.Бека були виявлені такі тенденції (табл. 1).

Отже, люди з домінуванням функції почуття, на відміну від мислителів, схильні до очікування негативних подій у майбутньому, що може викликати тривожні передчуття та негативно позначатись на загальному емоційному стані. Представники сприймаючого типу схильні до переживання почуття приголомшеності, викликаного відповідальністю та значущістю задачі. "Рішучі" демонструють обернений зв'язок. Відомо, що функція рішення характеризується потребою і вмінням організовувати свої дії, невідкладно вико-

нувати всі намічені плани тощо. На противагу їй, розвинена функція сприймання робить людину слабшою саме у цьому відношенні. З цим цілком можуть бути пов'язані негативні думки щодо можливості успішного виконання “сприймаючими” завдань, що потребують особливих зусиль.

Таблиця 1.

Значущі зв'язки установок свідомості та психологічних функцій з різними типами помилкових суджень (за А.Беком)

	мис- лення	по- чуття	рі- шення	сприй- мання
Очікування негативних подій у майбутньому	-,356*	,430**	---	---
Почуття приголомшеності, зумовлене відповідальністю та значущістю задачі	---	---	-,390*	,432**

*кореляція значима на рівні 0,05 (2-tailed)

**кореляція значима на рівні 0,01 (2-tailed)

А.Елліс розробив дві класифікації ірраціональних суджень, з якими виявилось досить зручно працювати. По-перше, він виділив чотири головні категорії ірраціональних суджень, по-друге, – дванадцять основних ірраціональних ідей, які були доповнені нами ще декількома при аналізі результатів дослідження.

За аналізом результатів відповідно до створеної А.Еллісом моделі нами були отримані подані в табл. 2 дані.

Таблиця 2.

Зв'язок установок свідомості та психологічних функцій з різними категоріями ірраціональних суджень (за А. Еллісом)

	“повиннісні” судження	судження типу “належ- но” і “слід”	осудні судження
Сенсорика (відчуття)	-,359*	,345*	,320*
Інтуїція	,419*	-,461**	---

*кореляція значима на рівні 0,05 (2-tailed)

**кореляція значима на рівні 0,01 (2-tailed)

Отже, переважання сенсорної функції корелює на значимому рівні з наявністю у людини суджень типу "належно" і "слід", які відображають нездатність людини витримати світ, якщо він відрізняється від того, яким йому "слід" бути за переконаннями індивіда. Це говорить про схильність людини сенсорного типу переживати гостре почуття несправедливості, образи, обурення тощо, яке є деструктивним за своєю природою (ірраціональними за визначенням А.Елліса). Крім того, сенсорники схильні виносити осудні судження – ті, що принижують особистість – власну чи іншої людини, – через яку ситуація стала не такою, якою їй слід бути. Тенденція до осудного мислення передбачає також схильність генералізувати конкретні недоліки на особистість загалом. За визначенням сенсорного типу, це може бути йому властивим, оскільки він схильний виносити висновки з посиленням на безпосередню даність [10].

Інтуїти схильні розмірковувати повиннісними категоріями, які вказують на те, якою повинна бути сама людина і її оточуючі.

Що стосується основних ірраціональних ідей, якими схильні керуватись люди з переважанням різних установок та психологічних функцій, то серед них дослідження виявило такі.

Людам з інтровертивною установкою свідомості характерна ірраціональна ідея типу "Це катастрофа, якщо все йде не так, як хотілося б". Тобто, інтроверти демонструють песимізм, схильність драматизувати, глобалізувати, перебільшувати значущість подій, що відбуваються з ними. Мислення в такий спосіб є депресивним і може мати за собою відповідні наслідки. На відміну від інтровертів, екстраверти не схильні керуватися ідеями такого зразка, що видно з таблиці 3.

Досліджувані з переважанням сенсорної функції схильні думати: "Я повинен контролювати свої дії та почуття". Тут можна привести дані нашого попереднього дослідження особливостей локалізації соматичного дискомфорту в представників різних психологічних типів, згідно з результатами якого, соматичний дискомфорт представників сенсорного типу локалізується у сфері опорно-рухового апарату. Ірраціональне вірування людей з переважанням сенсорної функції метафорично можна було б виразити як "бути твер-

дим і непохитним”, “не дозволяти собі розслабитись” тощо. Отже, думка і сома звучать в унісон в цьому випадку. І хоч наявність таких зв'язків потребує емпіричної перевірки на причинність, саме про такий механізм виникнення деструктивних емоцій (а з ними і тілесних негараздів) через дисфункціональні вірування неодноразово писали когнітивні психологи та психотерапевти [2, 11, 12, 13]

Таблиця 3.

Зв'язок установок свідомості та психологічних функцій з різними типами ірраціональних суджень (за А. Еллісом)

сенсорика	екстраверсія	інтроверсія	
-,701**	---	---	“Для дорослої людини необхідно, щоб кожен її крок був привабливим для оточення”
---	-,557**	,644**	“Це катастрофа, якщо все йде не так, як хотілося б”
---	---	---	“Кожен потребує чогось більш сильного і значущого, ніж те, що відчуває в собі”
---	---	---	“Ми не власні над своїми емоціями і не можемо не відчувати їх”
,340*	---	---	“Я повинен контролювати свої дії і почуття”
---	---	---	“Робота не зроблена взагалі, якщо вона не зроблена досконало”
-,494**	---	---	“Це жахливо, якщо я не виправдаю покладених на мене очікувань”

Інтуїція	,667**	---	---	,480**	---	---	,474**
мислення	---	---	-,320*	---	---	---	---
Почуття	---	---	,344*	---	---	---	---
Рішення	---	---	---	---	---	,376*	---
сприймання	---	---	---	---	---	-,340*	---

*кореляція значима на рівні 0,05 (2-tailed)

**кореляція значима на рівні 0,01 (2-tailed)

Домінування інтуїтивної функції корелює на значимому рівні з ірраціональним переконанням про те, що людські дії повинні схвалюватись оточуючими, повинні подобатись і влаштовувати інших людей. Страх несхвалення іншими може призводити до соціофобії, нерішучості, почуття провини тощо. До речі, дослідження деяких психологів-когнітивістів показали, що соціофобія характеризується зростанням сфокусованої на собі уваги в момент вступу людини у соціальну ситуацію. Вони починають перевіряти себе, що призводить до зростання впевненості у своїй невідповідності. Згідно з їхніми міркуваннями, саме так їх оцінюють навколишні [1]. Люди, яким надто потрібне схвалення оточуючих, ризикують набути подібних "симптомів".

Представники інтуїтивного типу схильні думати, що для того, щоб бути щасливими, вони повинні обов'язково виправдати покладені на них сподівання. На відміну від сен-

сориків, інтуїти вважають, що вони не тільки не повинні контролювати свої переживання, але й природно не можуть робити цього, що емоції керують ними, а не навпаки. Наслідком цього може бути надмірна імпульсивність.

Люди, в яких домінує функція почуття, мають ірраціональне переконання типу: “Кожен потребує чогось більш сильного і значного, ніж те, що він відчуває в собі”. Це означає, по-перше, що вони потребують стороннього захисту, допомоги, опіки, і без наявності таких не почувають себе у безпеці, не почувають себе щасливими; і, по-друге, можуть бути надмірно опікуючими і контролюючими матерями (оскільки представники цього типу, переважно, – жінки), які не знають спокою, коли їх дитина не поруч, не можуть жити повним життям, коли діти виростають і йдуть з-під їхнього крила. “Мислителі” ж не виявляють схильності до таких думок.

Люди рішучого типу (за типологією Маєрс-Бріггс) переконані в тому, що робота не зроблена взагалі, якщо вона не виконана досконало. Такий перфекціонізм може мати наслідком постійне незадоволення собою, а також оточуючими. Крім того, такі люди, ймовірно, схильні “звалювати” непомірні навантаження на свої плечі, що підтверджується і отриманими за допомогою Вісбаденського опитувальника результатами (Табл.4). Переважання функції сприймання корелює із знаком “мінус” із наявністю подібних думок.

Крім того, проведене нами дослідження показало ще деякі особливості представників різних психологічних типів. Наприклад, приналежність до сенсорного типу на значимому рівні корелює з високим розвитком таких актуальних здібностей, як охайність, пунктуальність, що не є випадковим з огляду на опис сенсорного типу Карлом Юнгом. Крім того, “сенсорики” схильні до такого способу переробки конфліктів, як “втеча” в діяльність та “втеча” в контакти, які можуть мати свої негативні наслідки.

Представники інтуїтивного типу мають низькі показники пунктуальності та слухняності. Приналежність до цього типу має своїм наслідком високий рівень розвитку такої здібності, як комунікабельність. Хоча при виникненні конфлікту вони “кидаються” в іншу крайність. Ізоляція є типовим для інтуїтів способом переробки конфлікту.

Таблиця 4.
Зв'язок установок свідомості та психологічних функцій
з певними актуальними здібностями
та формами переробки конфліктів

	бережність	охайність	пунктуальність	ретельність	слухняність	комунікабельність	"втеча" в діяльність	втеча в спілкування
Інтро-версія	---	---	,350*	---	---	---	---	---
Сен-сори́ка	---	,442*	,435**	---	,444**	-,396*	,452**	,458**
Інтуї́ція	---	---	-,447**	---	-,493**	,459**	---	-,404**
Мис-лення	-,392*	-,361*	---	---	---	---	---	---
Почуття	,456**	---	---	---	---	---	---	---
Рішення	---	---	---	,581**	,331*	---	---	---
Спри́й-мання	---	---	---	-,628**	---	---	---	---

*кореляція значима на рівні 0,05 (2-tailed)

**кореляція значима на рівні 0,01 (2-tailed)

Люди з домінуванням функції почуття, на відміну від мислителів, мають високий рівень бережності, що може знайти вираження не лише у поведженні з речами, але й у відповідному ставленні до оточуючих з їхніми почуттями. Це

свідчення того, що слідування соціальним зразкам є дуже значущим для представників цього типу і формує їх бачення світу і відповідні вимоги до нього.

Представники “рішучого” типу мають високий рівень розвитку такої здібності, як ретельність. Водночас, розвиток функції сприймання корелює зі знаком “мінус” із згаданою якістю. Рішучість корелює також із слухняністю, що також не дивно з огляду на базову потребу “рішучих” слідувати наміченим планам, а також зважаючи на труднощі з адаптацією до несподіваних змін [14].

Таким чином, узагальнюючи результати дослідження, можна вивести деякі ключові характеристики людини, пов'язані з домінуванням у неї тієї чи іншої психологічної функції або загальної установки свідомості. Так, екстраверти загалом більш оптимістично дивляться на життя (порівняно з інтровертами). Найбільшого розвитку у них набула така актуальна здібність, як ощадливість. Інтроверти ж схильні до різкої поляризації вражень у відповідності з тим, наскільки вони відхиляються чи збігаються з їхнім уявленням про те, яким слід бути світові і людям. Вони є більш песимістично (іноді, навіть депресивно) налаштованими, порівняно з екстравертами, вони схильні до катастрофізації. Їм також притаманні ірраціональні переконання типу “Я повинен Все передбачити” (367*). Найбільш розвинутою актуальною здібністю інтровертів є пунктуальність.

Сенсорикам властиві ірраціональні переконання типу “належно” та “слід”, а також осудні судження. Найпоширенішою дисфункціональною думкою представників сенсорного типу є така: “Я повинен все контролювати”. У житті сенсориків великого значення надається таким поняттям, як охайність, пунктуальність, чесність, слухняність. Вони схильні переробляти конфлікти “втечею” у діяльність та у контакти, не зважаючи на те, що розвиток такої актуальної здібності, як комунікабельність, у них знаходиться на до-сить низькому рівні.

Інтуїтам властиві ірраціональні переконання на кшталт таких: “для дорослої людини нагально необхідно, щоб її любили і схвалювали”; “ми не власні над своїми емоціями і не можемо контролювати їх”; “буде жахливо, якщо я не виправдаю покладених на мене сподівань”. У представників

цього типу високого рівня розвитку набула така актуальна здібність, як комунікабельність. Хоча при виникненні конфлікту вони вдаються до ізоляції як способу переробки цього конфлікту.

Приналежність до мисленнєвого типу корелює зі статтю (,350*), яка означає, що більшість мислителів – чоловіки (або більшість чоловіків – мислителі). Їм притаманне ірраціональне судження типу "кожен повинен бути абсолютно адекватним, успішним і т.д., щоб вважати себе достойною людиною. Переважання функції мислення не корелює на значимому рівні з високим розвитком якихось актуальних здібностей (ні первинних, ні вторинних). Навпаки, мислителям властивий низький розвиток бережності, охайності та вірності.

Люди з домінуванням функції почуття є за своєю природою дуже "соціальними". Вони переконані, що не можуть бути щасливими, якщо ними ніхто не опікується. Крім того, вони схильні очікувати негативних подій у майбутньому. Високого рівня розвитку в них набули такі актуальні здібності, як акуратність та вірність.

Перспективи подальшого розвитку досліджень у цьому напрямку вбачаємо у встановленні причинності виявлених зв'язків, а також у розробці необхідних "ключів" для експрес-діагностики психологічного типу, що могло б сприяти ефективному використанню результатів дослідження типів на практиці.

Література:

1. Butler A.C. New Study Shows Cognitive Therapy Superior to Fluoxetine for Social Phobia. – Beck Institute for Cognitive Therapy and Research, February, 2004.
2. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. – <http://bookap.by.ru/>
3. Beck J. Personality Disorders. – Beck Institute for Cognitive Therapy and Research, October, 2002.
4. Beck J. Personality Disorders. – Beck Institute for Cognitive Therapy and Research, October, 2002.
5. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия. – <http://www.terpsy.ru/>
6. Гуменюк У. Проблема дослідження ірраціональних переконань людини // Наукові записки. Серія "Психологія і педаго-

гіка”. – Острог: Вид-во Національного університету “Острозька академія”, 2005. – Вип. 6. – Ч. 1. – С. 73-79.

7. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия: Межкультурные и междисциплинарные аспекты на примере 40 историй болезни/Пер. с нем. – М.: “Медицина”, 1996.

8. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2002.

9. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии: Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001.

10. Юнг К. Г. Психологические типы: Пер. с нем. – М.: Университетская книга, АСТ, 1996.

11. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход/ Пер. с англ.. – СПб.: Сова, 2002.

12. Эллис А. Когнитивный элемент депрессии, которым несправедливо пренебрегают // Московский психотерапевтический журнал. – М., 1994. – № 1.

13. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса. – СПб: Питер, 1999.

14. Кререр О., Тьюсон Дж. М. Типы людей и бизнес: Как 16 типов личности определяют ваши успехи на работе. – М.: Персей, Вече, АСТ, 1995.

Каламаж Р.В.

МОТИВАЦІЯ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ В КОНТЕКСТІ Я-ОБРАЗУ МАЙБУТНЬОГО ПРАВНИКА

У статті йдеться про важливість системи ціннісних орієнтацій юриста, які виступають основою формування його мотиваційної сфери. Розглядається роль мотиваційної сфери у процесі здійснення юристом морального вибору. Вказується на вплив самооцінки та оцінки, обумовленої суспільними нормами на мотивацію професійної діяльності. Робиться висновок, що професійній деформації можна запобігти, формуючи стійкі ціннісні орієнтації, адекватну самооцінку та мотивацію, які допомагають адаптовуватись у складних умовах професійної діяльності.

The article highlights the importance of a lawyers values orientations, wich are the basis of his motivation sphere. The role of motivation sphere in the process of making by the lawyer his moral choice is also being considered. The influence of appraisal and self-appraisal which are determine by social norms on professional activites motivation is mentioned in the article. The conclusion is made that professional deformation may be prevented by forming stable values oriantation, adequate self-appraisal and motivation, wich help to adjust oneself to difficult conditions of professional activities.

Боротьба мотивів, як правило, дуже часто призводить до необхідності здійснення морального вибору. Непоодинокими є випадки, коли юрист потрапляє у ситуацію, в якій йому доводиться поводитись всупереч своїм поглядам та переконанням (тиск з боку керівництва, певна корпоративна культура та стереотипи, які не відповідають його ціннісним орієнтаціям), що, в свою чергу, з часом може призвести й до професійної деформації. Стверджують, що адвокати, наприклад,

відступаючи від норм професійної етики, часто так діють з огляду на необхідність захисту прав клієнтів. Однак справжнім мотивом таких порушень може бути не прагнення допомогти своєму клієнту, а матеріальна винагорода, яку юрист одержить у разі успішного вирішення справи. Тобто більшою цінністю для юриста виступає не захист інтересів людини, а матеріальні цінності, не зважаючи на те, що спосіб, за допомогою якого їх можна отримати, часто суперечить закону та етичним нормам. Мотивами скоєння юристами правопорушень називають також неправильно зрозуміле почуття службового обов'язку, інтересів служби, висунення на перший план особистих світоглядних та моральних переконань, що стають визначальними факторами у порівнянні із службовими обов'язками, прагнення до демонстрації чи реалізації своїх владних повноважень, негативні впливи поведінки керівників, перевантаження роботою, негативний вплив з боку злочинного середовища, незадоволення рівнем матеріально-го забезпечення, невідповідність рівня кваліфікації [4,320].

Варто звернути також увагу на результати дослідження нами ціннісних орієнтацій студентів-правників, які показують, що на завершальному етапі навчання у студентів сформовані позитивні професійні і соціальні цінності, однак вони очевидно є недостатньо стійкими, бо досить часто змінюються і втрачають свою значимість для індивіда вже під час безпосередньої професійної діяльності внаслідок кризових умов життєдіяльності. Однак рівень стійкості ціннісних орієнтацій студентів, причини і тенденції їх зміни у процесі професійної діяльності потребують окремого емпіричного дослідження.

Руйнування високих, значимих для людини цінностей призводить до деформацій в структурі мотивації людини, виникають додаткові аспекти ціннісної кризи, необхідність зміни провідних мотивів. В осіб, схильних переживати кризу, ціннісно-мотиваційні перетворення мають деструктивний характер, а в самій мотиваційно-смісловій сфері особистості спостерігається слабка актуальність ціннісних орієнтацій, які спрямовують особистість на успішність професійної діяльності [7,78]. Впливаючи на внутрішній світ, кризу професійного становлення можуть спричинити зміни в Я-концепції, у професійній свідомості особистості, спонукати її до урізноманітнення професійної мети й планів, до

ревізії й кореляції професійної позиції, зміни способів виконання діяльності і навіть до зміни професії.

На думку багатьох авторів, під час кризи особистість структурно перебудовується, що свідчить про професійний розвиток і саморозвиток. Такі зміни супроводжують зміни в особистісному і професійному розвитку в процесі самореалізації від етапу первинного професійного становлення аж до виходу на пенсію [6, 119].

Самооцінка особи, поряд із змінами мотивації її діяльності, також може призвести до професійної деформації. Так, завищена самооцінка призводить до того, що людина починає переоцінювати себе в ситуаціях, які не дають для цього жодного приводу. Внаслідок цього вона може натикатись на протидію оточуючих людей, які відкидають її претензії, що призводить до агресивності, пихатості. Занадто низька самооцінка часто свідчить про розвиток комплексу неповноцінності, стійкої невпевненості в собі. Значні відхилення самооцінки від реального рівня можуть спровокувати порушення людиною моральних та правових норм, вчиняти дії всупереч своїм професійним обов'язкам [1,65].

Продовжуючи розгляд проблеми морального вибору юриста, варто зазначити, що її досить часто пов'язують із проблемою співвідношення законності і справедливості, котра виникає кожного разу, коли приймається рішення, що або формально відповідає букві закону, однак при цьому оцінюється як несправедливе, або таке, що здається справедливим, однак не відповідає вимогам закону (оцінка може бути з боку суспільної думки, учасників судового процесу, міжнародного співтовариства). Для прийняття правильного рішення необхідно керуватись не лише відчуттям справедливості, а знати законодавство і основні теорії моралі, адже природне почуття справедливості може, наприклад, породити бажання помсти. Юрист відчуває ті ж моральні почуття, що й інші люди [5,39].

Безперечно, людина розподіляє свою увагу і час залежно від стимулу. Для будь-якої діяльності необхідний позитивний стимул. Навіть під час неприємної діяльності людина намагається зменшити до мінімуму негативні відчуття, прикладаючи до цього сили [2,129]. Однак у юриста повинні бути сформовані стійкі ціннісні орієнтації, в яких пріоритетними при виборі мотиву діяльності були б стимули,

що відповідають етичним нормам та не суперечать закону. Юрист повинен виходити в своїй роботі із принципу надання переваги інтересам клієнтів своїм власним чи інтересам інших осіб. Він зобов'язаний виконувати свої повноваження неупереджено і не має права надавати перевагу окремим особам і через будь-які мотиви. Він не повинен використовувати службові повноваження для отримання додаткових, не передбачених законодавством доходів, пільг або інших переваг як для себе, так і для інших осіб. Прояв корупції чи які-небудь інші дії, котрі можуть бути сприйняті як підґрунтя для підозри в корупції, є недопустимими.

Сьогодні спостерігається тенденція до систематичного порушення представниками юридичної професії норм професійної етики та зловживання ними своїм службовим становищем. Причиною існування таких явищ є ряд соціальних чинників. Однак на діяльність людини впливають також і психологічні аспекти, серед яких розвиток Я-образу, самооцінки та ціннісних орієнтацій.

На формування Я-образу юриста впливають канони професійної етики, моральні стандарти, а також вимоги, що ставляться до особи юриста відповідно до законодавства. В свою чергу стійкий позитивний образ Я допомагає становленню особи як професіонала та сприяє професійній адаптації. Однак в нашій державі недостатньо звертається увага саме на етичне та моральне виховання майбутніх юристів, а відповідні вимоги є лише декларативними.

Серед найважливіших якостей, якими повинен володіти юрист, є комунікабельність, врівноваженість та високий рівень інтелектуального розвитку, для успішного розвитку яких в особи повинна бути сформована адекватна самооцінка та стійка система ціннісних орієнтацій.

З інтелектуальною діяльністю тісно пов'язане поняття рефлексії, яка у процесі вирішення нестандартних завдань призводить до підвищення самооцінки особи, виступає чинником формування системи ціннісних орієнтацій та побудови і реалізації її нового цілісного Я.

Важливою умовою пристосування особи до умов праці є високий рівень професійної адаптації та правосвідомості, які виділяють елементами соціалізації особистості. Правосвідомість мотивує поведінку особи, а професійна адаптація фор-

мує здатність вирішувати суперечності, що виникають у житті, досягаючи рівноваги. Професійна адаптація виступає етапом професіоналізації, під час якої може змінитись багато якостей особистості. Проблема становлення професіонала спирається і на поняття "професіоналізм", адже розвиток особистості професіонала сприяє побудові професійного образу "Я".

Професія юриста передбачає ситуації, що спричиняють боротьбу мотивів та виникнення необхідності здійснення морального вибору. Основою формування мотиваційної сфери особистості є система її ціннісних орієнтацій. Виділяють внутрішні і зовнішні мотиви трудової діяльності. Найважливішими є внутрішні мотиви, оскільки спонукаючою силою в даному випадку виступає не зовнішня винагорода, а значущі для людини фактори, що відображаються в її ціннісних орієнтаціях і детермінують поведінку незалежно від ситуації. При здійсненні морального вибору юрист керується ціннісними орієнтаціями, тому вони повинні відповідати нормам етики, моралі та не суперечити вимогам закону.

Отже система ціннісних орієнтацій юриста виступає основою формування його мотиваційної сфери, яка відіграє важливу роль у процесі здійснення ним морального вибору. Формування мотивів відбувається шляхом впливу соціально-психологічних чинників професійної діяльності та зміни мотивації на різних етапах професійного становлення. З суспільною природою мотивації діяльності пов'язаний вплив, котрий здійснює на неї оцінка, обумовлена суспільними нормами, та самооцінка. За результатами дослідження, у студентів-правників сформовані позитивні ціннісні орієнтації, проте вони, очевидно, є недостатньо стійкими, бо досить часто змінюються і втрачають свою значимість для індивіда, однак з'ясування правдивості такого припущення потребує окремого емпіричного дослідження.

Самооцінка особи, поряд із змінами мотивації її діяльності, також може призвести до професійної деформації, запобігти якій може стійкість Я-образу, система ціннісних орієнтацій та високий рівень професійної адаптації. Професійна адаптація та правосвідомість, які виділяють елементами соціалізації особистості, виступають важливою умовою пристосування особи до умов праці. Правосвідомість мотивує поведінку особи, а професійна адаптація формує

здатність вирішувати суперечності, що виникають у житті, досягаючи рівноваги. Оскільки на особистість впливають негативні соціально-психологічні чинники, процесу професійної адаптації шляхом подолання цих негативних впливів сприяє сформованість ціннісних орієнтацій юриста. Професійна адаптація виступає етапом професіоналізації, під час якої може змінитись багато якостей особистості. Проблема становлення професіонала спирається і на поняття “професіоналізм”, адже розвиток особистості професіонала сприяє побудові професійного образу Я.

З огляду на те, що, більшою чи меншою мірою, всі піддаються впливу колективу, в якому працюють, та умовам праці, у яких доводиться здійснювати свою діяльність, повністю запобігти впливу негативних факторів, що панують в цьому колективі, та чинників, що зумовлені специфікою самої професії, практично неможливо. Однак у юриста необхідно формувати стійкі ціннісні орієнтації, адекватну самооцінку та мотивацію, які б допомогли їм адаптуватися у складних умовах та хоча б частково запобігали професійній деформації.

Література

1. Андросюк В. Г., Казміренка Я. Ю. Юридична психологія. -К.: Видавничий Дім “Ін Юре”, 1999. – С. 65.
2. Амосов Н. М. Природа человека. – К.: Наукова думка, 1983. – С.129.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – С. 39.
4. Гусарев С. Д. Юридична деонтологія. – К.: ВІРА – Р, 1999. – С. 320.
5. Красников Е. А. Этика и психология профессиональной деятельности. – М.: Форум, 2004. – С. 39.
6. Пилипенко Н. М. Вплив кризи професійного становлення на саморозвиток особистості // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 2 (47). – С. 119
7. Пилипенко Н. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи // Соціальна психологія. – 2005. – №3. – С. 78.
8. Рубенштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – С. 468.
9. Янчук А. Необходима ли юристу этика? // Юридическая практика. – № 13 (327). – 2004. – С. 14.

Квашук О.В.

КОНФЛІКТ ЯК ОДИН З ГОЛОВНИХ ЧИННИКІВ РОЗЛАДУ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ У КОЛЕКТИВІ

Стаття висвітлює проблеми конфлікту як одного з головних чинників розладу взаємовідносин у колективі.

The article deals with the problem conflict as one of the main factors of disorder in activity of mutual relations in collective.

У роботі В.П. Галицького, В.Я. Коркіна "Запобігання конфліктам у колективі" конфлікт визначається як "зіткнення протилежно спрямованих, несумісних тенденцій, окремого епізоду у свідомості, в міжособистісній взаємодії або міжособистісних стосунках індивідів або груп людей, пов'язане з негативними емоційними переживаннями". Звідси робимо висновок, що основу конфліктних ситуацій в групі між окремими людьми складає зіткнення між протилежно спрямованими інтересами, думками, метою, різноманітними трактуваннями у свідомості їх досягнень.

Як стверджують В.Зигерт та Л.Ланг у роботі "Керівник без конфліктів", в підприємницькій діяльності вирішення конфліктів (від лат.conflictus – зіткнення), є вирішення зіткнення протилежних інтересів, поглядів і прагнень, що має велике значення. Серйозні розбіжності між поглядами працівників, вважають дослідники, викликає інколи гостра суперечка, яка призводить до боротьби, може викликати небажані явища в підприємницькій діяльності.

Тому метою нашої статті є висвітлення конфліктів, які є одними з найголовніших компонентів розладу діяльності взаємостосунків у колективі, а саме протистояння і суперечність між працівниками в бізнесі, особливо на його ранній стадії, зумовлені характером діяльності і обставинами діяльності, сферами, що супроводжують вплив, і протиставленням опозиційних сил.

Як вважають дослідники, бізнесмену і підприємцю слід враховувати, що породження причин конфлікту є основною енергетичною силою, що розвивається, загострюючи прагнення, вчинки і дії різних сторін. Практика показує, що конфлікт у ході свого розвитку безупинно трансформується в напрямку кульмінації і розв'язки. Причому, слід враховувати, що загальним джерелом змістовності конфлікту є суперечності соціального світу, що опосередковано виявляються в людській діяльності і цілісності руху до результату. Зумовлені вони також духовно-душевною, інтелектуальною, фізичною своєрідністю тих, що конфліктують.

Конфлікт – відсутність згоди між двома або більшою кількістю сторін, що можуть бути конкретними особами або групами. Кожна сторона робить усе, на думку дослідників, щоб прийнята була її точка зору або мета, і заважає іншій стороні робити те ж саме.

Як стверджує Д.Г. Скотт у роботі “Конфлікти та шляхи їм запобігання”, коли люди думають про конфлікт, вони найчастіше асоціюють його з агресією, загрозами, суперечками, ворожістю, війною і т. ін. В результаті існує думка, що конфлікт – явище завжди небажане, що його необхідно, по можливості, уникати і що його слід негайно вирішувати, як тільки він виникає. Така позиція чітко прослідковується в працях авторів, що належать до школи наукового управління, адміністративної школи і які поділяють концепцію бюрократії. Ці підходи щодо ефективності організації значною мірою спиралися на визначення завдань, процедур, правил, взаємодії службових осіб із розробкою раціональної організаційної структури. Вважалося, що такі механізми, в основному, усунуть умови, сприятливі появі конфлікту, і можуть бути використані для вирішення проблем, що виникають.

Автори, що належать до школи “людських стосунків”, також були схильні вважати, що можна і треба уникати конфліктів. Вони визнавали можливість появи суперечностей між метою окремої особистості і метою організації в цілому, між лінійним і штабним персоналом, між повноваженнями і можливостями однієї особи і між різноманітними групами керівників. Однак вони звичайно розглядали конфлікт як ознаку неефективної діяльності організації і недбалого управління. На їх думку, гарні взаємостосунки в організації можуть запобігти виникненню конфлікту.

Сучасна точка зору полягає в тому, що навіть в організаціях з ефективним управлінням деякі конфлікти не тільки можливі, але навіть можуть бути і бажані. Звичайно, конфлікт не завжди має позитивний характер. В деяких випадках він може заважати задоволенню потреб окремої особистості і досягненню мети організації в цілому. Наприклад, людина, що на засіданні комітету сперечається тільки тому, що не сперечатися вона не може, певно, знизить ступінь задоволення потреби в приналежності і повазі і, можливо, зменшить спроможність приймати ефективні рішення. Члени групи можуть прийняти точку зору сперечальника тільки для того, щоб уникнути конфлікту і всіх пов'язаних з ним неприємностей навіть не будучи впевненими, що чинять правильно. Але в багатьох ситуаціях це допомагає виявити різноманітність точок зору, дати додаткову інформацію, допомагає виявити більше число альтернатив або проблем і т. ін.

Це робить процес прийняття рішень групою більш ефективним, а також дає людям можливість висловити свої думки і завдяки цьому задовольнити особисті потреби в повазі і владі. Це також може привести до більш ефективного виконання планів, стратегій і проектів, оскільки обговорення різноманітних точок зору на ці документи проходить до їхнього фактичного виконання.

На нашу думку, функціональне призначення конфліктів і їхня роль у вирішенні суперечностей, що виникають у людських стосунках, не обмежуються лише сферою виробничих відносин. У суспільстві, що розвивається, конфлікти є засобом подолання суперечностей, що вирішуються на принциповій гуманістичній основі.

За нашою думкою, соціально-психологічний конфлікт, як і будь-який предмет пізнання, можна визначати з різних сторін. Передусім конфлікт – це явище міжособистих і групових стосунків. Функціональна роль конфлікту зумовлена необхідністю і доцільністю змін в людських стосунках.

З точки зору суттєвості цих стосунків, будь-який конфлікт є проявом протидії, тобто активного зіткнення тенденцій, оцінок, принципів, думок, характерів, еталонів поведінки. З точки зору мети конфлікт відбиває прагнення людей затвердити ідею, яка відстоюється, принцип, вчинок, самоствердитися.

Особливо характерно, коли соціально – психологічний клімат в колективі порушується тому, що керівник не справляється з покладеними на нього обов'язками, не володіє необхідним арсеналом професійних знань, не має достатнього досвіду роботи з підлеглими, припускає педагогічні прорахунки.

Основними напрямками діяльності керівника для створення нормальної діяльності в умовах підвищеної трудності є:

1. Організація діяльності підлеглих.
2. Планування.
3. Прийняття рішення.
4. Сприйняття інформації “зверху”.
5. Сприйняття інформації “знизу”.
6. Надання команд.
7. Прояв вимогливості до підлеглих.
8. Стимулювання мислення підлеглих.
9. Стимулювання виробничої активності підлеглих.
10. Вплив на підлеглих.
11. Виховання підлеглих.
12. Стосунки з підлеглими.
13. Спілкування з підлеглими.
14. Застосування засобів покарання.
15. Застосування засобів заохочення.
16. Особистий контроль.
17. Робота над собою.
18. Ставлення до своєї діяльності.
19. Оцінювання своєї особистості.

Тому, на нашу думку, слід розглянути психологічну сутність конфлікту та причини, що його викликають. Конфлікт – найбільш гострий спосіб вирішення суперечностей, що виникають в процесі соціальної взаємодії, яка полягає в протидії суб'єктів конфлікту і звичайно супроводжується негативними емоціями і почуттями учасників конфлікту стосовно один одного. Найважливіші положеннями даного визначення подамо далі.

По-перше, конфлікт завжди пов'язаний з наявністю суперечностей, зіткненнями несумісних поглядів, інтересів, цінностей, мотивів. Однак суттєвість конфлікту полягає не стільки у виникненні суперечностей, скільки в засобі його вирішення.

По-друге, до конфлікту призводить таке зіткнення інтересів, потреб, поглядів, мети, мотивів, при якому з'являється

протидія сторін. Саме протидія становить психологічне ядро соціального конфлікту.

По-третє, в психологічному плані конфлікт супроводжується для його учасників негативними емоційними станами стосовно один одного. Розглянемо окремі приклади.

А) На діловій нараді виникла гостра суперечка двох фахівців, кожний з яких відстоює свою думку, довівши істинність якої, він завдяки цьому доводить помилковість думки свого опонента. Але не завжди подібна ділова суперечка є одночасно і конфліктом. Тут справа у суперечності в поглядах фахівців з конкретного виробничого, господарського або організаційного питання. Але не в кожній дискусії є протидія сторін, не в усіх випадках у її учасників виникають негативні емоції.

Б) Два боксери зустрілися у спортивному двобої. В даному випадку є як суперечність в інтересах і меті, так і активна фізична протидія. Поряд з тим боксерський матч далеко не завжди є конфліктом. Якщо після закінчення зустрічі боксери розстаються, не зазнаючи негативних емоцій, тоді таке зіткнення інтересів і протидію не можна назвати конфліктом. Отже, конфлікту притаманні такі суттєві властивості:

- наявність суперечностей між інтересами, цінностями, потребами, метою, поглядами, мотивами;

- протидія суб'єктів конфлікту, прагнення будь-якими засобами завдати збитків опоненту;

- негативні емоції і почуття стосовно один одного. Психологічна структура конфлікту описується за допомогою двох найважливіших понять: конфліктної ситуації і конфліктної взаємодії.

Конфліктна ситуація – це об'єктивна основа конфлікту, що фіксує виникнення реальної суперечності в інтересах і потребах сторін. Вона включає: учасників конфлікту (сторони конфлікту), якими можуть бути різноманітні аспекти особистості (внутрішньоособистий конфлікт), окремі індивіди або різні за масштабами соціальні групи; об'єкт конфлікту (реальний або ідеальний); умови протікання (передусім соціально-психологічне середовище); образи конфліктної ситуації.

Образи конфліктної ситуації – це внутрішні картини ситуації: уявлення учасників конфлікту про самих себе, уявлення про сторону, що у протидії, уявлення кожного учасника про те, як інший сприймає його, уявлення про середовище, в якому формуються конкретні стосунки.

Залежно від емоційного стану людей, на думку дослідників, конфлікти бувають з високим, помірним емоційним загостренням і без емоційного загострення. З урахуванням кількості осіб, що беруть участь у протидії, можна розрізняти діадичні (парні) конфлікти, в яких діють дві людини (керівник-виконавець), локальні (охоплено невелику частину членів колективу), загальні конфлікти (втягують майже всіх спільно працюючих людей), а також міжгрупові.

На етапі існування і розвитку конфлікт виступає як процес пошуку засобу вирішення суперечності, можливо включенити короткострокові, тривалі та затяжні конфлікти. Тривалість протікання конфлікту зумовлюється невмінням або небажанням протидіючих сторін знайти вихід із ситуації, наявністю негативних чинників.

На етапі усунення конфлікту поділяють на керовані, погано керовані та некеровані.

На етапі затухання конфлікти виступають як такі, що спонтанно припиняються, що припиняються під впливом засобів, знайдених самими протидіючими сторонами, і конфлікти, що вирішуються лише при втручанні зовнішніх сил – адміністративних, суспільних органів.

У тактичному плані конфлікти бувають виправдані і невиправдані, тобто ті, що сприяють або не сприяють досягненню мети, що мають на увазі протидіючі сторони.

На нашу думку, у всіх конфліктів є декілька причин. Основними причинами конфлікту є обмеженість у ресурсах, які потрібно надати, взаємозалежність завдань, відмінності в меті, відмінності в особистих уявленнях про цінності, відмінності в манері поведінки, в рівні освіти, а також погані комунікаційні можливості.

Однак, навіть і при більшій можливості виникнення конфлікту, сторони можуть не захотіти реагувати так, щоб і надалі погіршувати ситуацію. Дослідження виявили, що люди не завжди реагують на конфліктні ситуації, які можуть спричинити до малих втрат або які вони вважають небезпечними. Однак в багатьох ситуаціях людина буде реагувати так, щоб не дати іншому досягти бажаної мети. Справжній конфлікт часто проявляється при спробі переконати іншу сторону або нейтрального посередника, що опонент не правий. Людина може спробувати переконати інших прийняти її позицію

або заблокувати сторонню за допомогою первинних засобів впливу, таких як вимушеність, винагороджування, традиція, експертні оцінки, переконування.

Деякі теорії колективу, що розробляються в нашій соціальній психології, можна розглядати як "своєрідну концепцію групової динаміки", як справедливо відзначають дослідники. Закладена в основу цієї концепції ідея внутрішньогрупової взаємодії дозволяє не тільки плідно досліджувати зміни в групі, механізми згуртованості і конфліктів, групового впливу і рішень, керівництва і лідерства, але і вирішувати пов'язані з цим серйозні прикладні завдання.

В рамках групової динаміки успішно розробляється проблема вдосконалення стилю і засобів керівництва, мотивацій, орієнтацій, поведінки і діяльності керівника, оптимізації його взаємостосунків з групою.

Проведені дослідження Д.Г. Скотта свідчать про те, що причинами міжособистих конфліктів більш високого порядку можуть бути:

1. Новий стиль і засоби керівництва, відмінні від колишніх керівників, що застосовувались; це може викликати опозицію з боку певної частини співробітників.

2. Іноді виникає віковий ценз керівника різноманітного рівня управління, що може стати причиною небажання або нерозуміння один одного при вирішенні ділових питань, – може стати причиною особистої неприязні і ускладнень у взаємостосунках.

3. Протиставлення керівника колективу, його невміння і небажання зблизитися з неформальними лідерами.

Далі розглянемо оцінку взаємостосунків у колективі та шляхи запобігання передконфліктним ситуаціям. Серед умов, що будуть об'єктивно сприяти профілактиці деструктивних конфліктів, за результатами макроекономічної діяльності (співдружності країн регіону, керівництва держави), та рівня розвитку макроекономіки регіону, за належністю країни є, наприклад, стабілізація курсу національної валюти, наявність ринків збуту та ін., що ефективно впливатиме на рівень розвитку підприємництва.

Деструктивні конфлікти призводять до негативних, часто руйнівних дій. Атмосфера, що склалася в результаті таких дій, інколи переростає у непорозуміння та інші негативні явища.

Така атмосфера в трудовому колективі призводить до різкого зниження ефективності роботи не тільки членів конфліктуючих сторін, але і групи, членами якої вони є. Ми вважаємо, що профілактичні заходи щодо запобігання передконфліктним ситуаціям повинні полягати в творчому спрямуванні діяльності колективу на виконання поставлених перед ним завдань, в правильній розстановці кадрів, створенні атмосфери дружби, товариськості, взаємодопомоги, нормального морально-психологічного клімату. При цьому рекомендується виходити з того, що роль керівника полягає в тому, щоб створювати умови, при яких людина б не тільки працювала, але і змогла б затвердити себе в колективі як особистість.

Поряд з цим керівник повинен поставити перед собою завдання домагатися тривких особистих контактів з лідерами неформальних груп, що виникають, спрямовуючи їх діяльність відповідно до мети і завдань, що стоять перед усім колективом.

Керівник повинен враховувати, що бесіди, які мають особисте спрямування, є одним з кращих засобів підвищення ефективності роботи, підвищення якості елементів, що виконуються, вдосконалення працівника, спрямування його діяльності на підвищення загальної результативності, створення дружнього і дієздатного колективу.

Керівник повинен вести індивідуальні бесіди відповідно до викладених рекомендацій з тим, щоб кожний член колективу чітко визначав своє місце в колективі, можливі перспективи і т. д. Завдання полягає в тому, щоб створити атмосферу доброзичливості, довіри, взаємної поваги, щирої поваги один до одного, взаємодопомоги співробітників.

Важливим, на нашу думку, є також уміння визначити і використати риси характеру підлеглих. Вивчити і скласти думку стосовно рис характеру підлеглих з тим, щоб використати їхню гідність для підвищення ефективності роботи і доцільної діяльності. Практика свідчить, що значна частина керівників підходить до цього стихійно та інтуїтивно. Внаслідок цього володіння інформацією про риси характеру підлеглих, а також інших особистих якостей співробітника не відзначається інколи високим рівнем і може призвести до різного роду непорозумінь у взаємовідносинах з колегами по роботі або послужити джерелом цілого ряду непорозумінь. На практи-

ці це виявляється у вигляді образи, недовіри або підозрілості, підвищеного почуття обурення, роздратованості у зв'язку з нібито підвищеною вимогливістю керівника, відсутності інтересу до справи, пригніченості, сприймання роботи як обтяжливого, нескінченного процесу. Причому, не завжди це видно або чітко можливо про це збагнути. Як твердять дослідники, найчастіше ці взаємостосунки завуальовані, особливо на початковій стадії діяльності керівника. Коли вони існують, то негативно впливають на легкість і природність процесу праці і, як наслідок, – на всю життєдіяльність людини. На нашу думку, необхідно постійно вивчати ситуацію в колективі і створювати нормальні взаємостосунки в колективі.

Взаємостосунки в групі, як вважає В.П. Галицький, часто визначають особистості, що складають колектив. Тому від особистих особливостей кожного конкретного індивідуума залежить атмосфера, в якій день у день працює колектив. Тому для керівника дуже корисно знати загальні для конфліктних особистостей риси характеру.

Узагальнюючи дослідження психологів, виділяємо низку характерних для конфліктної особистості якостей:

- неадекватна самооцінка своїх можливостей і хисту, що може бути як завищеною, так і заниженою. В одному та в іншому випадках вона може суперечити адекватній оцінці навколишніх – і ґрунт для виникнення конфлікту готовий;

- прагнення домінувати будь-що там, де це можливо і не можливо;

- консерватизм мислення, поглядів, переконань, небажання подолати застарілі традиції;

- надмірна принциповість і прямолінійність у висловлюваннях і судженнях;

- певний набір емоційних якостей особистості: тривожність, агресивність, упертість, роздратованість.

Ми вважаємо, що досвідчений керівник, як правило, відслідковує поведінку конфліктних членів колективу, вчасно встигаючи запобігти розвитку зародження конфліктів.

Вчасно сказане слово, уміння "розрядити" ситуацію жартом-гумором, вміння "переключити" її в інше поле діяльності і ряд інших подібних дій керівника, здатні вчасно виявити і запобігти розвитку конфліктної ситуації.

Таким чином, на наш погляд, саме від особистих якостей

кожного керівника, рівня засвоєння ним отриманих спеціальних знань, залежить психологічний клімат в очолюваному колективі.

На нашу думку, одним з найголовніших проявів міжособистісних стосунків є психологічний клімат. Цей вираз більш метафоричний, ніж суворо науковий. Він дуже вдало відбиває суттєвість поняття, що розкриває емоційні сторони спілкування людей в процесі групової діяльності. Характерними рисами здорового психологічного клімату є невимушеність, ясність і розуміння завдань колективу, щире, поважне ставлення до співробітників, вирішення розбіжностей “мирним шляхом” і без втручання керівництва, відсутність у колективі непорозумінь і конфліктів, вільне висловлення своїх почуттів і думок, орієнтація на справедливість і об’єктивність керівника, відсутність опіки і недовіри, мажорний настрій.

Ми вважаємо, що оптимальна поведінка в передконфліктних та конфліктних ситуаціях залежить від того, наскільки добре керівник знає закономірності їх виникнення, розвитку та вирішення. Тобто, останнє твердження ґрунтується на одному з найголовніших принципів теорії управління, а саме: можливе ефективне керування лише тим об’єктом або процесом, закономірності розвитку якого відомі.

Література

1. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. – М., 1996. – С.144.
2. Ковалев А.Г. Курс лекций по социальной психологии. – М., 1994. – С.153-154.
3. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. – М., Экономика, 1994.
4. Ксенчук Е.В., Киянова М.К. Технология успеха. – Минск, 1993.
5. Куликов В., Галицкий В. Применение психологического воздействия в конфликтных ситуациях. – Проблемы психологического воздействия. – М., 1995.
6. Лавриненко А.П. Социальная психология и этика делового общения. – М., 1998.
7. Литвинов В.Н. Психологический климат и экономические показатели. – Рига. 1996. – С. 55.
8. Олышанский В.Б. Психологическая теория коллектива. – Вопросы психологии. – 1996. – № 3.

Кіржнер С.Е.,

АНГЛОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглядається необхідність урахування принципу діалогу культур у підготовці майбутніх юристів до професійного міжкультурного спілкування. Висвітлюється сучасна тенденція взаємопов'язаного навчання мови та культури.

The subject of the article is singling out the cultural peculiarities of professional legal activity abroad. The article describes the ways of applying the modern principle of cultural dialogue to teaching future lawyers professional intercultural communication.

Міжнародні зв'язки України зумовлюють потребу в спеціалістах, що здатні до професійного іншомовного спілкування, тобто можуть здійснювати успішну взаємодію із зарубіжними співрозмовниками. Особливо важливим для сучасних юридичних кадрів є володіння навичками і вміннями спілкуватись англійською мовою (АМ), оскільки Україна співпрацює з багатьма європейськими організаціями, де АМ є офіційною мовою міжнародного спілкування.

Відзначимо, що сучасні тенденції у методиці викладання іноземних мов (ІМ) вказують на те, що ефективне навчання іншомовного спілкування неможливе без урахування діалогу культур і особливостей спілкування представників різних країн. Погоджуючись з думкою П.В.Сисоева, можна стверджувати, що головною метою навчання ІМ в контексті діалогу культур слід вважати підготовку студентів до активного співробітництва у сучасному полікультурному світі засобами виучуваної мови [5, с.5]. Отже, навчаючи профе-

сійної міжкультурної комунікації, АМ слід розглядати не стільки як предмет вивчення, скільки як засіб обміну спеціалістами важливою професійною інформацією.

Питанням професійно спрямованого навчання майбутніх юристів АМ займалися такі вчені, як О.О. Панкратова, Ж.В. Глотова, Т.М. Лицманенко, І.Л. Плужник. Незважаючи на те, що у зазначених вище дослідженнях значна увага приділяється змісту професійної англомовної підготовки студентів юридичних факультетів, не вистачає детального опису схожих і відмінних рис здійснення вітчизняними і зарубіжними юристами професійного спілкування, тоді як порівняльний аналіз такого характеру зміг би покращити здатність сучасних спеціалістів до міжкультурного спілкування. Необхідність уточнити специфіку аспектів міжкультурного спілкування юристів через принцип діалогу культур зумовлює **актуальність** цієї статті.

Мета статті полягає у висвітленні основних аспектів професійної міжкультурної комунікації юристів, яких потрібно навчати як майбутніх спеціалістів у процесі викладання ІМ.

Розвиток у майбутніх юристів навичок і вмінь професійного англомовного спілкування, на слушну думку О.О. Панкратової, повинен базуватися на формуванні у свідомості студентів правової картини світу в процесі взаємопов'язаного вивчення АМ і правової системи країн виучуваної мови [3, с. 74].

По-перше, пояснимо, чому знання правової системи англомовних країн (Великобританії та США) дуже важливе для успішного формування у майбутніх юристів навичок і вмінь професійного міжкультурного спілкування. Правова культура країни як складова загальної культури представників юридичної професії певного мовного соціуму зумовлює специфіку спілкування спеціалістів цього профілю. Спираючись на дослідження С.Д. Гусарева, можна стверджувати, що системи права Англії та США, в загальному, схожі, оскільки належать до спільної англо-саксонської правової сім'ї, в межах якої діє система прецедентів. Українська ж правова система, що відноситься до романо-германської правової сім'ї, в свою чергу, повністю відрізняється від англо-американської, оскільки юридичні питання вирішуються відповідно до кодифікованих норм права [1, с. 237-238].

Відмінності у правових системах різних країн не можуть не

впливати на вербальну і невербальну поведінку юристів у ході професійного спілкування. Таким чином, ми говоримо про діалог правових культур країни рідної та виучуваної мови, що має становити невід'ємну частину формування у майбутніх юристів навичок і вмінь міжкультурної комунікації.

Для успішного професійного міжкультурного спілкування майбутнім юристам необхідно оволодіти професійними та лінгвістичними знаннями, навичками й уміннями, що складатимуть їхню іншомовну професійну комунікативну компетенцію (ПКК).

В процесі формування у майбутніх юристів англомовної ПКК постає проблема не лише навчання їх лексичного та граматичного аспектів мови права, а й пояснення їм специфіки фрагментів правової дійсності англо-американського права, а також зіставлення цих фрагментів із фрагментами правової дійсності національного права.

З точки зору професійної діяльності спеціалістам цього профілю неможливо обійтися без розуміння шляхів вирішення юридичних суперечок згідно з відповідною системою права. У соціокультурному аспекті студентам, відповідно, слід знати політичний устрій країни, особливості функціонування судової гілки влади, специфіку обов'язків різних представників юридичної професії. Так, наприклад, розгляд серйозних кримінальних справ у Великобританії проходить у суді вищої інстанції (Crown court), тоді як менш складні справи розглядаються у судах нижчої інстанції (Magistrates' courts). У США більшість повсякденних суперечок розглядається у судах штатів (state courts), проте деякі більш серйозні справи надходять до федеральних судів (federal courts). Щодо функціонування представників різних юридичних професій, слід зазначити, що особливістю англійської правової системи є робота окремих видів адвокатів: соліситори (solicitors), які готують справу клієнтів до розгляду в судовому порядку, і баристери (barristers), що безпосередньо представляють інтереси осіб у суді. В США, як і в Україні, такого поділу немає, тобто у сфері судових процедур спостерігається робота власне адвокатів (attorneys). Іншим прикладом відмінності англо-американської та української системи судовиконавства можна назвати вирішальну роль суду присяжних в англомовних країнах, в той час як в українській

правовій системі така практика не є поширеною.

Відсутність у майбутніх спеціалістів знань про ці та інші специфічні риси здійснення професійної юридичної діяльності в країнах виучуваної АМ, безумовно, викликатимуть труднощі та непорозуміння у процесі міжкультурного спілкування вітчизняних і зарубіжних партнерів чи клієнтів.

З лінгвістичної точки зору важливо формувати у студентів навички і вміння користуватися адекватною юридичною термінологією, фразеологією, граматичними структурами, що використовуються у мові права. Характерною ознакою усіх юридичних текстів є використання лексики, яка стосується цієї галузі: термінологічних сполучень (*plead guilty*, *burden of proof*), латинських сталих термінологічних виразів (*de jure*, *de facto*). Відповідно до соціокультурних особливостей правових систем термінологія англійських і американських спеціалістів дещо відрізняється. Так, поняття “кримінальне право” називається в американському варіанті термінологічним словосполученням “*criminal law*”, а в британському – “*crown law*” (оскільки серйозні кримінальні справи розглядаються у Великобританії у суді вищої інстанції, що має назву “*Crown court*”).

Т.М. Лицманенко вказує на існування безеквівалентної лексики, тобто слів чи виразів, що позначають поняття, які не існують в інших культурах. До таких можна віднести англійські терміни “*common law*” (загальне право), “*barrister*” (адвокат вищої категорії), “*solicitor*” (адвокат нижчої категорії). [2, с.113-114]. У США прикладом таких безеквівалентних лексичних одиниць може бути поняття “*sheriff*” (шериф) – уповноважений службовець, що виконує певні адміністративні функції у своєму окрузі [3, с. 48].

Важливим аспектом успішної професійної міжкультурної комунікації є також психологічні особливості юристів, що працюють у межах різних правових систем. Наприклад, мовлення англійського чи американського адвокатів відрізняється глибоким психологізмом і здатністю до переконання, оскільки вони часто, зокрема у судовій справі, намагаються переконати суд присяжних у своїй точці зору, використовуючи вербальні та невербальні засоби спілкування [3, с.41]. Слід відзначити, що українські юристи відрізняються від англійських і американських колег власне процесом мислення

та виразу суджень. Так, вітчизняні спеціалісти зазвичай будують роздуми від загальних теоретичних норм до конкретних випадків, тоді як англомовні юристи спираються, у першу чергу, на досвід у практичній діяльності [1, с. 243].

Оглянувши професійні, соціокультурні, лінгвістичні та психологічні аспекти професійного міжкультурного спілкування юристів, ми дійшли висновку, що умови здійснення професійної діяльності вітчизняними та англомовними спеціалістами багато в чому відрізняються, що виражається у використанні специфічної термінології, безеквівалентної лексики, і навіть у способі професійного мислення. Отже, навчання студентів юридичних факультетів АМ, безсумнівно, повинно спиратися на діалог правових культур країни рідної та виучуваної мови.

Перспективу дослідження ми вбачаємо у розробці комплексу вправ на основі описаних соціокультурних особливостей професійної діяльності українських і англомовних юристів. Вправи, побудовані з урахуванням принципу діалогу вітчизняної і зарубіжної правових культур, сприятимуть, на нашу думку, формуванню у майбутніх юристів навичок і вмінь професійного міжкультурного спілкування.

Література

1. Гусарев С.Д. Юридична діяльність: методологічні та теоретичні аспекти. – К.: Знання, 2005. – С. 237-243.
2. Лицманенко Т.Н. Моделирование профессионально направленной подготовки юриста средствами английского языка в условиях вуза на основе учебно-ролевых игр: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Тамбов, 2002. – С.113-114.
3. Панкратова Е.А. Формирование правовой картины мира у студентов юридических специальностей средствами иностранного языка (На материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Н. Новгород, 2004. – С.41-74.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – С.8.
5. Сысоев П.В. Языковое образование: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 2006. – №4. – С.5.

Кобера А.В.

СУДОВО-ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЯК ФОРМА ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ В ЮРИСПРУДЕНЦІЇ

Доведено, що судово-психологічна експертиза є однією із найскладніших форм застосування психологічних знань у юриспруденції. У статті визначено межі компетенції та основні завдання судово-психологічної експертизи, умови її застосування. Розмежовано поняття компетентність і компетенція та розроблено критерії визначення рівня компетентності експерта-психолога.

It is proved that juridical and psychological examination is one of the most complicated form of appliance of psychological know ledge in juridicprudence. The measures of competence and the main tasks of juridical and psychological examination, the conditions of its appliance are denoted in the article. The notion of competability and competence have been differentiated and the criteria of denotion of the level of competence of the expert-psychologist have been worked out.

Однією з найскладніших і найвідповідальніших проблем сучасної науки є проблема людини. Особливе значення вона має для юриспруденції, що використовує при розробці своїх наукових положень досягнення різних рівнів знання про людину: від молекулярно-біологічного до соціально-психологічного. До найбільш поширеної процесуальної форми використання цих знань належить судово-психологічна експертиза.

Судово-психологічна експертиза як одна з форм застосування спеціальних психологічних знань у юриспруденції надає допомогу фахівцю-юристу у вирішенні питань психологічного змісту. Маючи на меті не просто констатацію фактів, які були виявлені в ході проведеного дослідження,

а здійснюючи їх аналіз та даючи власну оцінку виявленим обставинам, експерт виконує функцію джерела наукової інформації фактів, що необхідні суду при оцінці багатогранних індивідуальних особливостей психічної діяльності сторін, свідків. Таким чином, основна мета судово-психологічної експертизи зводиться до того, щоб на базі певних знань, вироблених юридичною психологією або накопичених практикою, провести дослідження і відповісти на питання слідчого, органу дізнання або суду.

Розвиток психологічної науки та зростання науково-технічних можливостей розширює межі застосування психологічної експертизи. Однак, незважаючи на широкі можливості застосування психологічної експертизи в практиці роботи правоохоронних органів, такий вид використання психологічних знань не має на даний час належного поширення. Це обумовлено як законодавчо-нормативними, так і суто практичними проблемами. До числа актуальних проблем судово-психологічної експертизи як форми застосування психологічних знань можна віднести питання компетенції цього виду експертного дослідження, яке не можна вважати вирішеним.

До компетенції судово-психологічної експертизи, на думку В.Л. Васильєва, належить встановлення здатності особи, яка має ознаки відставання в психічному розвитку, усвідомлювати свої дії; встановлення можливості потерпілим у справах про зґвалтування правильно розуміти характер і значення дій, які з ним вчиняють, та чинити опір; встановлення наявності чи відсутності на момент вчинення діяння стану афекту чи інших непатологічних емоційних станів (страху, депресії, стресу, фрустрації); встановлення наявності предсуїцидального стану в особи, що вчинила самогубство, та причин його виникнення; встановлення мотивів поведінки та мотивації окремих вчинків як важливих психологічних обставин, що характеризують особу; встановлення структури злочинної групи; встановлення індивідуально-психологічних особливостей підекспертного.

В.Т. Нор та М.В. Костицький до компетенції судово-психологічної експертизи відносять також питання про вплив перенесених чи наявних психічних і соматичних захворювань та хворобливих станів на індивідуально-психологічні

особливості, їх прояви в скоєному чи показах, даних з цього приводу, а також питання про авторство письмового тексту.

На думку М.І. Єникеева, до компетенції судово-психологічної експертизи належать питання встановлення ступеня розуміння підекспертною особою значення своїх дій та можливість керувати ними; здатність приймати осмислені, транзитивні (з урахуванням усіх необхідних умов) рішення; виявлення у дієздатного суб'єкта непатологічних психологічних аномалій, що перешкоджають адекватному відображенню дійсності; встановлення здатності свідка правильно сприймати обставини, що мають значення для справи, і давати по них правильні адекватні покази.

М.М. Коченов до цього переліку додає можливість експерта-психолога провести діагностику індивідуально-психологічних особливостей (наприклад, підвищена навіюваність, імпульсивність, подразливість, ригідність і т.д.), що здатні суттєво вплинути на поведінку суб'єкта, а також встановити можливості виникнення у людини в конкретних умовах психічного стану (розгубленості, втрата орієнтації тощо) й експертно оцінити їх вплив на якість виконання дій.

Однак, незважаючи на широту, перелік питань, які можуть бути віднесеними до компетенції судово-психологічної експертизи, не є вичерпним. Встановлена невизначеність вимагає чіткого визначення меж компетенції судово-психологічної експертизи, які можуть бути встановлені моральним, ґносеологічним та юридичним критеріями. Експерт-психолог не повинен відповідати на питання, які стосуються визначення мети скоєного та вини особи, міри покарання, вимагають правової оцінки дій обвинуваченого. Предметом судово-психологічної експертизи можуть бути лише обставини, що мають психологічну природу (процеси, стани, властивості) і їх наукове пояснення, але аж ніяк не паранормальні явища та властивості. Відповіді експерта не повинні містити моральних оцінок дій обвинуваченого.

Встановлення меж компетенції судово-психологічної експертизи дає можливість визначити основні її завдання, які конкретизуються залежно від виду експертизи і об'єкту дослідження. Такими завданнями є:

Встановлення здатності психічно здорових обвинуваче-

них, свідків і потерпілих сприймати обставини, що мають значення для справи, і давати про них правдиві свідчення.

Встановлення здатності психічно здорових потерпілих у справах про зґвалтування правильно розуміти характер і значення здійснюваних з ними дій і чинити опір.

Встановлення здатності неповнолітніх обвинувачених, що відстають в психічному розвитку, повністю усвідомлювати значення своїх дій і визначення ступеня здатності їх керувати своїми діями.

Встановлення наявності або відсутності в обвинуваченого у момент здійснення протиправних дій стану фізіологічного афекту або інших емоційних станів, здатних істотно вплинути на його свідомість і вчинки.

Встановлення, чи знаходився обвинувачений в період, що передував скоєнню злочину, і (або) у момент скоєння злочину в емоційному стані, що істотно впливає на здатність правильно усвідомлювати дійсність, зміст конкретної ситуації і на здатність довільно регулювати свою поведінку.

Встановлення можливості виникнення у суб'єкта різних психічних станів або виявлення індивідуально-психологічних особливостей, що роблять неможливим або таким, що утруднює виконання професійних функцій.

Встановлення наявності або відсутності в особи в період, що передував смерті, психічного стану, що призвів до самогубства.

Встановлення у суб'єкта конкретних індивідуально-психічних властивостей, емоційно-вольових особливостей, рис характеру, здатних істотно впливати на зміст і спрямованість дій в певній ситуації, зокрема сприяти здійсненню протиправних дій.

Визначення завдань судово-психологічної експертизи обумовлено змістом законодавства, методичними принципами правової науки і різних психологічних шкіл і напрямів. Саме з цієї позиції важливо відзначити, що будь-який психологічний феномен може бути дослідженим, якщо існують адекватні для цього психологічні методи. Проте цей феномен обов'язково має бути юридично значущим, перш за все тому, що стосується психологічних особливостей обвинувачених, потерпілих, свідків. Отже, експерт-психолог встановлює не будь-які, а юридично значущі психологічні осо-

бливості, здібності суб'єкта, які становили істотний вплив на розуміння або протікання ситуації правопорушення.

Виконання поставлених перед судово-психологічною експертизою завдань можливе лише за умови достатньої компетенції експерта-психолога. В даному випадку компетентність слід розуміти як суб'єктивну характеристику здібностей конкретного експерта вирішувати поставлені перед ним завдання і ступінь володіння ним теорією, методами і методиками експертного дослідження. Компетентність визначається досвідом експерта, його базовою освітою і рівнем спеціальної підготовки. Важливою складовою компетентності є достатній рівень спеціальних знань щодо суті предмету судово-психологічної експертизи. Наукові положення і методи дослідження, що використовуються експертом-психологом, мають бути апробовані саме в експертній практиці, оскільки науково обґрунтовані теорії і методи в одній сфері прикладної психології (наприклад, психоаналіз у психотерапії) не завжди можуть бути адекватно застосовані в іншій. Важливим є диференціювання психологічних та юридичних підходів до визначення психологічних закономірностей душевного життя людини. Спеціальні психологічні знання не можна ідентифікувати з професійними знаннями слідчого чи судді, вони невіддільні від базової психологічної науки, оскільки юридичне та психологічне значення деяких понять (наприклад, мотиви) не перетинаються. Визначення спеціальних знань психолога, що використовуються в судовій експертизі, дозволяє чіткіше окреслити і сферу його професійної компетенції. Як і компетенція судово-психологічної експертизи, компетенція експерта-психолога визначається шляхом встановлення її меж, до яких не можна відносити: а) явища, які недоступні пізнанню з рівня розвитку сучасної психологічної науки; б) не апробовані в науковій психології і в експертній практиці теоретичні положення і методи дослідження; в) явища, які неможливо досліджувати через методичну специфіку судово-психологічної експертизи (наприклад, ретроспективне вивчення змісту свідомості свідка в момент скоєння злочину); г) юридично значимі явища, що не є предметом психологічної експертизи (наприклад, пояснення зміни свідчень та їх достовірності); д) явища, що відносяться до вивчення психічних процесів, але є предметом

психіатричної експертизи (наприклад, здатність обвинуваченого усвідомлювати фактичний характер і суспільну небезпеку своїх дій або керувати ними).

При визначенні меж компетенції експерта-психолога важливим є етичний критерій його діяльності. Гуманізм, відповідальність, незаподіяння шкоди та інші принципи етики судового експерта-психолога збігаються з базовими принципами етики практичної психології та медицини. Однак специфіка застосування етичних норм психологом-експертом обумовлена тим, що: 1) судовий експерт-психолог взаємодіє з підекспертним не як з пацієнтом, який потребує допомоги; звернення відбувається, як правило, не за особистим бажанням останнього; 2) процесуальне положення експерта визначає високий ступінь влади над досліджуваним (від висновку експерта залежать кваліфікуючі ознаки злочину, що обумовлюють ступінь покарання підекспертного) та має наслідком високий рівень відповідальності експерта; 3) психолог має чітко визначені кримінальним законодавством права та обов'язки, що регламентують його діяльність, та несе кримінальну відповідальність за їх порушення. Враховуючи особливості експертної діяльності психолога, особливої ваги набуває принцип законності. Взаємовідношення законності та етики, законодавчої регуляції експерта-психолога обумовлено тим, що судово-психологічна експертиза, як і інші види судових експертиз, являє собою сукупність процесуальних дій, які суворо регламентовані законом, але рішення щодо варіантів поведінки, часто альтернативних, які з огляду на свою різноманітність не можуть бути в повній мірі визначені законом, повинні ґрунтуватися на загальній етичній позиції психолога-експерта.

Таким чином, судово-психологічна експертиза як форма застосування психологічних знань в юриспруденції є перспективним напрямком наукового дослідження, який вимагає чіткого визначення основних критеріїв, що визначають як теоретичне обґрунтування, так і практичне здійснення експертної діяльності психологом-експертом.

Література

1. Алікіна Н.В. та ін. Психологічна експертиза в слідчій практиці. – К., 1993.
2. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянська Е.В. Юридична психологія. Підручник. – Харків, 2002.
3. Бедь В.В. Юридична психологія. Навчальний посібник. – К., 2002.
4. Васильев В.Л. Юридическая психология. – СПб., 2000.
5. Енгальчев В.Ф., Шипшин С.С. Судебно-психологическая экспертиза. Методическое руководство. – Калуга – Обнинск – Москва, 1997.
6. Еникеев М.И. Основы общей и юридической психологии. – М., 1996.
7. Зразків В.А., Богомоллова С.Н. Криміналістична психологія. – М., 2002.
8. Коновалова В.Е. Психологія в розслідуванні злочинів. – Харків, 1978.
9. Коновалова В.О., Шепітько В.Ю. Юридична психологія. Підручник. – К., 2004.
10. Костицький М.В. Судово-психологічна експертиза. – Львів, 1987.
11. Коченов М.М. Введення в судово-психологічну експертизу. – М., 1980.
12. Кудрявцев И.А. Судова психолого-психіатрична експертиза. – М., 1989.
13. Мамайчук И.И. Экспертиза личности в судебно-следственной практике. Учебное пособие. – Сб.: Речь, 2002.
14. Прикладна юридична психологія // Під. ред. А.М. Столяренко. – М., 2001.
15. Сахнова Т.В. Навіщо судові психолог? – М., 1990.
16. Сорокотягин И.Н. Юридична психологія. – Свердловськ, 1986.

Костюк О.Ю.

ПРОБЛЕМА РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ НА ВОЛИНІ У СУЧАСНІЙ ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті аналізується стан дослідження проблеми релігійної освіти на Волині у сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі.

The state of religious education study in Volyn in native and foreign literature is analyzed in the article.

Духовна пам'ять українського народу є надзвичайною цінністю. Вона зберігає універсальні життєві принципи і є архетипною емоційно-сисловою формою. Ця форма відтворюється наступними поколіннями в процесі їх духовного і психічного розвитку. На ґрунті етнодуховної пам'яті найкращі представники народу набувають особистого духовного і морально-психологічного досвіду, вивільняються з-під впливу догм і виходять на шлях самопізнання, вільної духовної творчості. І цей досвід, що примножується віками, формує етнодуховну культуру, яка є "важливим чинником становлення народного характеру, національної культури, розкріпачення мислення, примноження інтелектуального потенціалу суспільства" [8].

Таким чином, вивчення історії становлення та розвитку релігійної освіти Волині, яка на терені східнослов'янських держав є одним із найдревніших регіонів, а її виразна самотність збереглася і до нашого часу, допоможе глибше зрозуміти освітні процеси, які відбувалися на Україні у ХІХ ст. Волинська, як і Галицька земля, здавна були форпостом східнослов'янської освіти та культури на Заході Руси-України. Як зазначає академік І. Крип'якевич, "через неї культурні впливи переходили до східних слов'ян і навпаки" [11].

Саме тому непересічна історія міст та сіл Великої Волині, їх місце і роль у контексті розвитку релігійної освіти, культури та національного відродження України завжди були в полі зору дослідників і краєзнавців усіх часів. Історію релігійної освіти Волинського краю досліджували М. Биков, М. Ковальський, М. Максимович, М. Манько, А. Новосілецький, І. Огієнко, В. Рожко, М. Теодорович, А. Хойнацький, А. Хотовицький.

Найбільш яскраво інтерес до проблеми становлення та розвитку релігійної освіти Волині виявився в другій половині XIX – на початку XX ст. Саме у цей період з'явилися численні праці вітчизняних вчених: М. Барсова, М. Бикова, І. Липського, С. Родевича, М. Теодоровича, Ф. Четиркіна, присвячені історії заснування релігійних навчальних закладів, започаткувалися наукові засади її вивчення.

Вивчення проблеми історії релігійної освіти було неможливим у роки панування радянської влади. Однак із здобуттям Україною незалежності у 1991 р. і особливо на початку третього тисячоліття, коли у суспільстві спостерігається посилення впливу релігії на розвиток не лише соціальних і культурних процесів, а й на суспільно-політичне життя країни, все більше науковців звертаються у наукових аналізах до теми духовності, релігії. Адже саме осмислення місця і ролі різних конфесій у житті українського народу дає можливість зрозуміти не лише події минулого, але й краще оцінити сьогодення. Диспути, що точаться навколо проблеми відродження національної культури і формування християнської моралі в сучасній Україні, ґрунтуються, безперечно, на цілком конкретних явищах і подіях. Реальним проявом відродження є сам факт можливості проведення дослідження з питань розвитку релігійної освіти, що було цілком неможливо ще за недавніх часів.

Отже, наприкінці XX – на початку XXI ст. з'явилися дослідження, присвячені проблемі вивчення історії регіональної освіти в Україні. Зокрема М. Євтух дає аналіз суспільно-економічного, політичного та культурного стану українських земель кінця XVIII – першої половини XIX ст. [5]. Характеризуючи становлення системи освіти в Україні наприкінці XVIII – у першій половині XIX ст., М. Євтух зазначає, що у вказаний період в Україні сформулювалася

система освіти, яка в основному відповідала тій, що існувала в Російській імперії. Однак українське населення не мало змоги навчати своїх дітей у державних школах, оскільки заклади мали становий характер.

Досліджуючи стан освіти на Правобережній Україні, М. Євтух відзначає, що ці землі перебували в досить специфічних умовах, пов'язаних із частою зміною держав, до складу яких вони входили. Змінювалися окупанти, але незмінним залишалося прагнення кожного з них асимілювати та денаціоналізувати українське населення. Освіта ж повинна була стати, і це цілком зрозуміло, головним знаряддям денаціоналізації [5].

Слід відзначити наукові дослідження, які розкривають окремі аспекти розвитку релігійної освіти на Волині таких сучасних вчених, як Н. Бовсунівська [1], О. Борейко [2], С. Бричок [3], Т. Джаман [4], Л. Єршова [6], С. Жилук [7], С. Коляденко [9], М. Костюк [10], Н. Кротік [12], В. Омельчук [13], Н. Рудницька [14], Н. Сейко [15], О. Суліменко [16], Г. Шпиталенко [17], С. Шульга [18].

Зокрема, у роботі С. Бричок "Церковнопарафіальні школи в системі початкової освіти на Волині (друга половина XIX – 20-ті рр. XX століття)" проаналізовано стан матеріальної бази та організації навчально-виховного процесу в церковнопарафіальних школах Волинської губернії у другій половині XIX – 20-ті рр. XX ст. Автором здійснено порівняльний аналіз навчальних планів церковнопарафіальних та міністерських початкових шкіл і доведено, що виховний процес у церковнопарафіальних школах Волинської губернії здійснювався спільно церквою, сім'єю, громадськістю і ґрунтувався на релігійних засадах, загальнолюдських та національних цінностях через зміст освіти, у позаурочній та позакласній діяльності [3].

У дисертаційному дослідженні В. Омельчук "Розвиток освіти на Волині другої половини XIX – початку XX ст." вказано на роль православного духовенства у розвитку освіти на Волині та зазначено, що культурно-освітній розвиток, який відбувався на Волині, пов'язаний з діяльністю родин священиків Кульчинських, Шумовських, Рафальських, Хойнацьких, Річинських. В. Омельчук зазначає, що поширенню просвітництва на Волині у другій половині XIX ст.

особливо сприяли архієреї Почаївської лаври. Тривалий час Волинське духовенство поширювало грамотність серед населення через свої церковні організації – братства.

Автором також підкреслюється, що найбільш поширеним педагогічним явищем, яке сприяло розповсюдженню початкової освіти у Волинській губернії, були церковнопарафіяльні школи. Враховуючи те, що освіта у Волинській губернії майже до другої половини XIX ст. розвивалася в умовах відсутності середніх і вищих навчальних закладів, діяльність церковнопарафіяльних шкіл відіграла на той час особливу роль, насамперед у напрямку ліквідації масової неграмотності серед простого люду [13].

Заслуговує на увагу наукове дослідження О. Борейка “Просвітницько-педагогічна діяльність громадських товариств Волині (др. пол. XIX – поч. XX ст.)”, в якій автор вирізняє громадські товариства, які сприяли розвитку духовного життя населення Волині, здобутті ним початкової освіти [2]. Він зазначає, що у кінці XIX ст. набули розвитку громадські організації релігійного характеру, які спрямували свою роботу на підвищення методичного рівня вчителів, удосконалення навчальних програм, відкриття за власні кошти та за рахунок пожертвувань церковнопарафіяльних шкіл.

У дисертації “Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початок XX століття) Л. Єршова проаналізувала чинники становлення та розвитку жіночої освіти на Волині. У роботі автором було вказано на особливості функціонування жіночих навчальних закладів Міністерства народної освіти, охарактеризовано спеціальну та позашкільну освіту жінок, специфіку змісту навчально-виховного процесу в жіночих навчальних закладах духовного відомства [6].

Окремі аспекти розвитку релігійної освіти національних меншин (польської, єврейської, німецької та чеської), які входили до складу населення Волинської губернії, висвітлювали у наукових працях чимало науковців. Зокрема, аналіз про стан польської релігійної освіти подає Н. Сейко у кандидатській дисертації “Педагогічні та етносоціологічні засади польського шкільництва на Волині-Житомирщині у 1905-1938 рр.” Авторка стверджує, що першою формою організації польських навчальних закладів на Волині стали єзуїтські школи та колеґіуми, а після заборони діяльності

ордену єзуїтів (1773 р.) їх освітні інституції були передані іншим католицьким та уніатським орденам. Н. Сейко зазначає, що розвиток польських освітніх інституцій середини ХІХ ст. пов'язаний з просвітницькою діяльністю відомих польських освітніх діячів: А. Чарторийського, Т. Чацького, Ю. Ілінського [15].

У дисертаційних дослідженнях істориків М. Костюка "Німецька колонізація на Волині (60-ті роки ХІХ ст. – 1914 р.)" та О. Суліменко "Німці Волині (кінець ХVІІІ – початок ХХ століття)" проаналізовано суспільно-політичні, економічні та культурні чинники, які впливали на становлення освіти в німецьких колоніях на Волині. М. Костюк характеризує німецьку громаду волинських міст як міцну за своїм матеріальним становищем, високо освічену та активну в культурно-громадській діяльності. У роботі зазначається, що головною ознакою духовного життя німецького населення Волині була його глибока релігійність, де лютеранство було основною протестантською конфесією волинських німців [10; 16].

Проблема освіти євреїв України у 20-30-х рр. ХХ ст. було предметом розгляду в історико-педагогічному дисертаційному дослідженні Н. Кротік. Авторка наголошує, що визначальним у діяльності єврейської етнонаціональної школи 20-30-х рр. ХХ ст. був мовний компонент; особливості розвитку єврейської освіти в досліджуваний період полягали в тому, що вона практично заново відновлювалася після єврейських погромів [12].

Н. Рудницька у кандидатській роботі "Становлення і розвиток системи освіти євреїв на Волині у ХІХ – на початку ХХ ст." проаналізувала соціально-економічні, суспільно-політичні та правові умови, які впливали на розвиток єврейської релігійної освіти. Авторка дійшла висновку, що становлення і розвиток освіти відбувалися в умовах політики асиміляції євреїв у конгломераті поневолених народів Російської імперії, тотального контролю і керівництва освітою з боку царського уряду [14].

Змістовний фактологічний матеріал про виникнення та діяльність громадсько-політичних та культурно-освітніх організацій чеської меншини на Волині зібрано у науковій роботі "Чеська община на Волині в 20-30-ті рр. ХХ століт-

тя” С. Шульги. У дослідженні проаналізовано політичні та соціально-економічні передумови чеських еміграційних рухів на Волинь у другій половині XIX ст., зроблено соціальне структурування чеського населення, досліджено виникнення та діяльність культурно-освітніх товариств чеської спільноти на Волині [18].

Заслужовують на увагу наукові дослідження сучасних польських учених. Так, у XX ст. польським вченим Лешек-ом Заштовом було підготовлене фундаментальне видання про розвиток освіти на землях, приєднаних до Російської імперії після поділів Речі Посполитої [20]. Предметом його дослідження стало шкільництво, яке було організовано поляками та католицьким духовенством на українських та литовських землях. Польське шкільництво, яке було під опікою католицького духовенства, докладно проаналізував у другому томі праці “Польське шкільництво на литовсько-руських землях: 1803-1832 рр.”, Данієль Бовуа. Цей матеріал присвячений початковим та середнім школам, які в основному засновані білим римо-католицьким духовенством та чернечими орденами [19].

Отже, аналіз вищезазначених наукових робіт свідчить про те, що в більшості з них виділено лише окремі аспекти становлення та розвитку релігійної освіти Волині. Сучасна українська історіографія нараховує незначну кількість праць, що віддзеркалюють тенденції та суперечності процесу становлення та розвитку релігійної освіти на Волині у XIX – поч. XX ст., і потребує системного аналізу та спеціального дослідження. Об’єктивне вивчення культурно-освітніх процесів, пов’язаних з діяльністю навчальних релігійних закладів, сприятиме неупередженому погляду в минуле, поповненню історіографії становлення та розвитку релігійної освіти новими дослідженнями, що підтверджує зростання інтересу науковців до пошуку в цьому напрямі.

Література

1. Бовсунівська Н. М. Розвиток шкільної музичної освіти на Волині (кінець XIX – поч. XX ст.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомирський державний ун-т. ім. Івана Франка, – Житомир, 2004. – 19 с.
2. Борейко О. М. Просвітницько-педагогічна діяльність гро-

мадських товариств Волині (др. пол. XIX- поч. XX ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.01 / Житомирський державний університет імені Івана Франка – Житомир, 2004. – 20 с.

3. Бричок С. Б. Церковнопарафіальні школи в системі початкової освіти на Волині (друга половина XIX – 20-ті рр. XX століття): Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.01 / Житомирський державний університет імені Івана Франка – Житомир, 2005. – 20 с.

4. Джаман Т. В. Розвиток народної світи на Волині (XVIII – XIX ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.01 / Тернопільський педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 1999. – 20 с.

5. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінця XVIII – першої половини XIX століття): Автореф. дис. ... докт. пед. наук у формі наук. доповіді: 13.00.01 / Київський університет ім. Т. Шевченка – К., 1996. – 70 с.

6. Єршова Л. М. Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початок XX століття): Монографія. – Житомир: "Полісся", 2006. – 488 с.

7. Жилюк С. І. Російська церква на Волині у 1793-1917 рр. – Житомир: "Жур фонд. Редакція газети "Клич", 1996. – 173 с.

8. Кафарський В. Нація і держава: Культура, Ідеологія, Духовність. – Івано-Франківськ: Плай. – 1999. – 336 с.

9. Коляденко С. М. Зміст та організація діяльності Кременецького ліцею як осередку освіти на Волині (1805 – 1933 рр.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1998. – 16 с.

10. Костюк М. П. Німецька колонізація на Волині (60-ті роки XIX ст. – 1914 р.): Автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.01/ Львівський державний ун-т ім. Івана Франка. – Л., 1998. – 16 с.

11. Крип'якевич І. П. Галицько-волинське князівство. – К.: Національна думка, 1984. – 173 с.

12. Кротік Н. Л. Становлення і розвиток єврейської освіти в Україні (20-30 рр. XX століття): Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.01 / Житомирський державний університет імені Івана Франка – Житомир, 2007. – 20 с.

13. Омельчук В. В. Розвиток освіти на Волині (др. пол. XIX – поч. XX ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.

14. Рудницька Н. В. Становлення і розвиток системи освіти євреїв на Волині у XIX – на початку XX століття: Автореф. дис... канд. іст. наук. 07.00.01/ Запорізьський держ. ун-т. – Запоріжжя, 2002. – 20 с.

15. Сейко Н. Педагогічні та етносоціологічні засади розвитку польського шкільництва на Волині-Житомирщині у 1905 – 1938

рр.: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 195 л.

16. Суліменко О. Г. Німці Волині (кінець XVIII – початок XX ст.): Автореф. канд. іст. наук: 07.00.05 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 16 с.

17. Шпиталенко Г. А. Соціально-економічне і духовне життя чехів Волині (друга половина XIX – початок XX ст.): Автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2003. – 19 с.

18. Шульга С. А. Чеська община на Волині в 20-ті-30-ті роки XX століття: Дис... канд. іст. наук: 07.00.01/ Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк. – 195 с.

19. Beauvois D. Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich: 1803-1832. – Lublin, 1991. – Т. II: Szkoły podstawowe i średnie. – 460 s.

20. Zastowt L. Kresy 1832-1864. Szkolnictwo na ziemiach Litewskich i Ruskich dawnej Rzeczypospolitej. – Warszawa, 1997. – 452 s.

Кущик Т.О.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІВЧАТ У ДУХОВНІЙ СПАДЩИНІ СВЯТОГО ІОАННА ЗЛАТОУСТА

У статті розкрито погляди святого Іоанна Златоуста, візантійського проповідника, пастиря, педагога і екзегета, на проблему духовно-морального виховання дівчат. На основі аналізу творів святителя виділено виховні критерії у формуванні духовного світу дівчат, як-от лагідність у спілкуванні, цнотливість, покірність, любов до Бога, терпіння тощо.

In this article author reveals views of Saint John Chrysostom, Byzantine preacher, pastor, educator and Bible expositor on problem of girls' moral education. Having analyzed Saint John's works, we distinguished the criteria for development of girls' spiritual values, in particular, gentleness in communication, chastity, humility, love to God, patience etc.

Проблема формування духовно-моральних якостей молодого покоління є однією з пріоритетних в сучасній педагогічній науці. За часів Радянського Союзу її розв'язання пов'язувалося із прищепленням ідеалів і цінностей комуністичного суспільства, тоді як у наш час спостерігається поступове повернення української громадськості до християнських цінностей у вихованні. Сьогодні вихователі звертаються до надбань християнської педагогіки, шукаючи у ній допомоги у розв'язанні складних педагогічних завдань. Однією з них є духовно-моральне виховання дівчат.

Актуальність звернення до проблеми виховання духовності дівчат на основі євангельської моралі зумовлена переосмисленням ролі жінки у суспільстві, що мало місце у 20 столітті і триває дотепер. Як відомо, на сучасну жінку покла-

дено подвійне навантаження. З одного боку, це її природна функція як матері, продовжувачки людського роду, з іншого – роль жінки як виконавця певних суспільно-значущих обов'язків, годувальниці сім'ї. У багатьох випадках прагнення кар'єрного росту і підвищення соціального статусу є причиною того, що дівчата, жінки перестають усвідомлювати власну роль у збереженні сім'ї, народженні дітей, що негативно відображається на розвитку нації. Водночас пропаганда так званого “вільного статевого життя” призводить до нівелювання ролі духовності матері, змушує дівчат і жінок робити аборти, сприяє спотворенню таких віддавна властивих українській системі виховання понять, як чистота і цнотливість, скромність, доброчесність, лагідність у поведженні, терпіння тощо.

Духовна спадщина святого Іоанна Златоуста, зокрема його ідеї, закладені у творах “П'ять слів про Анну”, “Слово про жінок і красу”, “Книга про цнотливість” тощо, розкривають перед сучасним педагогом християнський погляд на формування дівчини – високоморальної, духовної особистості, змушують звернутися до переосмислення пріоритетної ролі жіноцтва у розвитку сім'ї. У статті ми маємо на меті висвітлити погляди на виховання дівчат на засадах християнської моралі святого Іоанна Златоуста – візантійського проповідника, педагога, пастиря і екзегета, який жив наприкінці IV – початку V століття.

Щодо проблеми виховання духовно-моральних якостей молодого покоління на християнських засадах, то у наш час її розв'язання є предметом наукового пошуку вітчизняних педагогів. Так, обґрунтуванню засад православної педагогіки присвячено дослідження Т. Тхоржевської, яка проаналізувала теорію і практику виховання дітей на православних засадах в Україні в історичному контексті. В. Жуковський дослідив шляхи застосування християнської моралі в американській школі. У науковому доробку А. Богуш – дослідження з питань виховання на основі євангельських принципів дітей дошкільного віку. Дослідження О. Репецької розкриває особливості виховання християнських чеснот у дівчат-підлітків засобами нової української літератури. Про виховання духовної особистості на засадах євангельської моралі пишуть С. Нікітчина, О. Репецька, Н. Сейко, Т. Ро-

няк, В. Скутіна та інші. Водночас в українській педагогіці немає спеціального дослідження ідей святого Іоанна Златоуста щодо виховання дівчат і жінок на основі Святого Письма, що зумовило вибір теми статті.

Розкриваючи ідеї святого Іоанна Златоуста щодо змісту виховання дівчат, насамперед зазначимо, що основою його є біблійне тлумачення ролі жінки. Як старозавітне, так і новозавітне бачення жінки і дівчини на перший план виносить її духовну красу. Зовнішня привабливість має значення лише у поєднанні з внутрішньою доброчесністю. Основними рисами є цнотливість і чистота, лагідність, а для жінки ще й відданість чоловіку і дітям, добротворення. Дівчина – це насамперед майбутня дружина і мати, яка повинна дбати про чистоту морального образу, гідно виконувати свою роль у сім'ї, що її святий Іоанн Златоуст називає малою церквою.

Відповідно до євангельського бачення сім'ї як малої церкви, доброчесність, духовна краса жінки, окрім інших християнських чеснот, визначається її вмінням бути покірною своєму чоловікові. Характер стосунків у сім'ї визначається словами з Євангелія: "Чоловіки, – любіть своїх дружин, як і Христос полюбив Церкву, і віддав за неї себе. Дружини, – коріться своїм чоловікам. Ті та інші живіть у страху Христовому" (Ефес.5, 25, 22, 21). Як бачимо, новозавітне бачення жінки стосовно чоловіка стверджує її підпорядкованість його волі, встановлену Богом. До цього додамо, що таке тлумачення ролі жінки, визначаючи подібно до церковної ієрархії відносин у сім'ї, не означає меншовартості жінок. "Чоловік і жінка, – як пояснює протоієрей Фома Хопко, – це два різних образи існування людства, подібно як Син і Святий Дух різні образи існування, разом з Богом Отцем Єдиного Бога. Тому в християнстві є недопустимою тиранія чоловіка над жінкою, так як і намагання жінок перетворитися на чоловіків, зайняти їхню позицію в житті. "Ієрархія" відносин Божественних Іпостасей Отця і Сина і Святого Духа, де Отець є джерелом Божества, Син є виявленням Отця і підкоряється Йому, і Святий Дух є третьою Особою, Яка виконує волю Отця і Сина, служить прикладом для життя чоловіка і жінки" [6, 311].

Вище окреслені виховні орієнтири глибоко осмислюються святим Іоанном Златоустом у контексті сучасного йому

суспільства. Вбачаючи у дівчині насамперед майбутню дружину і матір, святий на основі новозавітної моралі визначає обов'язкові для неї моральні якості. При цьому на першому плані, підкреслює святий Іоанн Златоуст, має бути не зовнішня краса, а “краса душевна і внутрішнє благородство” [4, 602]. Розглянемо детальніше, що саме включає святитель до цього поняття.

Внутрішня краса дівчини, на думку святого Іоанна Златоуста, визначається сутністю її морального образу. Так, у Слові 14 “Про жінок і красу” святитель розкриває своєрідні виховні критерії для дівчат – риси, які чоловікам треба шукати в дівчатах і жінках. Чоловіку, який має намір одружитися, святий Іоанн Златоуст радить брати дружину “добру, лагідну і слухняну”. Водночас уникати треба жінки “злої, сварливої, повної несамовитості або з подібним недоліком” [4, 595]. Лагідністю характеру і манерою спілкування жінка, як зазначається в повчаннях святого, має бути схожою на старозавітну Анну, матір пророка Самуїла. У праці “П'ять слів про Анну” автор підкреслює, що душа цієї жінки “лагідна і смиренна” [3, 813], а сама вона “незлобна”. У ситуаціях, коли Анні доводиться стикнутися з образливою мовою її суперниці або несправедливим обуренням священика, Анна “не ховає в собі зла”, не говорить образливих слів і не обурюється у відповідь, зберігаючи гідність і промовляючи з великою скромністю. “Мужньо і великодушно” переносить Анна докори у пияцтві і низькоморальній поведінці, що, за святим Іоанном Златоустом, є вартим наслідування прикладом, замість того, щоб “роздмухувати полум'я і нападати на образників, як дикі звірі”, що, за словами автора, часто чинять його сучасники. Крім того, важливими моральними характеристиками, на які варто звертати увагу чоловікам при виборі дружин, є скромність у поводженні й одязі, працьовитість, гостинність [4, 605].

Невід'ємним елементом виховання дівчини є виховання цнотливості і чистоти. Тут варто зазначити, що дівоча дошлюбна чистота у часи святителя цінувалася високо, зберігшись ще від часів язичництва (наприклад, у “Книзі про цнотливість” святитель зазначає, що язичники захоплюються цнотливістю і дивуються їй [2, 397]). Підтвердження розуміння надзвичайної важливості дотримання дівчиною

чистоти у громадах християн сучасних знаходимо у "Похвалі Максиму", де автор зазначає, що батьки, які мають доньку, усіляко охороняють її від спілкування з представниками протилежної статі, так що "влаштовують і внутрішні кімнати, і жіночу половину, і охорону, і двері, і замки, і вечірні прогулянки, щоб вона не показувалася нікому навіть з близьких" [1, 220].

Орієнтуючи батьків на виховання у дівчини чеснот, притаманних найвищому християнському ідеалу жінки, дівчини, Діви Марії, Яка народила Божого Сина Ісуса Христа, святий Іоанн Златоуст у вихованні дівчат також звертається до постатей Старого Заповіту. Так, у справі виховання цнотливості він навчає брати приклад і з Ревекки, яка зберегла її, незважаючи на тілесну красу і рід занять. Ревекка, як зауважує святий, не була пізнана чоловіком, разом з цим зберігши чистоту душевну, тобто була цнотливою за тілом і за душею.

Навчаючи про виховання дівчат у цнотливості, святитель вказує на несумісність з поняттям дівочої чистоти такої поведінки, коли "дівчата, зберігаючи тіло своє у чистоті, мають душу свою сповнену усілякої розпусти, прикрашають себе, щоби привабити звідусіль натовпи прихильників, і зваблюють юнаків (...)" [2, 376]. Цнотлива тілом дівчина, на думку святителя, коли забуває про пристойність одягу, легковажно і нестримно поводить себе, намагаючись привабити юнака, може бути прирівняна до блудниці, оскільки вона "хоча і не казала і не вимовляла слів блудниці "прийди і поваляємося у похоті" (Притч. VIII, 16), не вимовляла язиком, але говорила виглядом, не вимовляла устами, але говорила ходою, не запрошувала голосом, але запрошувала зрозуміліше від голосу словами". Така дівчина не вільна від гріха розпусти, оскільки здійснила його не через єднання з чоловіком, але очима. За святим Іоанном Златоустом, спокуслива поведінка є особливим видом перелюбу, де гріх зроблено повністю, має місце розтління душі. При цьому гріх подвоюється, оскільки спокушено і того чоловіка, який зваблюється виглядом дівчини, жінки. Дівчину, жінку, яка поводить себе з метою звабити, святий Іоанн Златоуст називає блудницею і вбивцею душі чоловіка. Ті дівчата, які тілесно є цнотливі, але дозволяють, щоб них торкалися "сороміцькими дотика-

ми”, “обіймами” і “поцілунками”, вже не є дівами, не перебувають у чистоті [2, 380]. Тому у вихованні дівчат святий Іоанн звертає увагу як на дотримання цнотливості тілесної, так і збереження дівчиною чистоти у душі, що і є, за святим Іоанном Златоустом, істинною цнотливістю.

Серед духовно-моральних якостей святий Іоанн Златоуст особливого значення надає любові до Бога і терпінню. Анна, як зазначає святий, мала “полум’яну” любов до Бога і в усьому покладалася на Нього, що одягало її серце і душу у “красу”. Святий Іоанн Златоуст образно описує її як “лук, прикрашений молитвою, вірою і великим терпінням” [3, 822]. Силою молитви і віри вона змогла після довгого часу безпліддя зачати і народити сина, не припиняючи посиленних молитов доти, доки не одержала того, що просила. Її терпіння виявилось і у тому, що весь цей час Анна мужньо зносила образи суперниці з приводу неспроможності народити, оскільки гнів в її душі витіснявся страхом Божим, “який не припиняв керувати її душею до тих пір, поки не привів у тиху пристань цей корабель, наповнений вантажем, цю утробу, яка містила в собі дорогоцінний скарб” [3, 813]. Святий вважає цей прояв терпіння дивовижним, оскільки Анна була жінкою, яку багато хто часто засуджував, і незважаючи на це, досягла високої добродішності.

Актуальним у справі виховання є розуміння святого Іоанна Златоуста дівчини як матері. Для нього дівчина, жінка – це насамперед мати, тому автор звертає увагу на виховання у дівчат вміння належним чином виховати майбутню дитину. “Не лише носіння в утробі робить матір’ю, а добре виховання”, – наголошує святий Іоанн Златоуст [3, 802]. “Мало народити дитину, її треба виховати – у вірі, любові і святості”. За святителем, виховання християнських чеснот є не лише обов’язком батьків перед Богом, їхнім найважливішим завданням у житті, а умовою їхнього спасіння, здобуття Небесного Царства.

Під вихованням святий Іоанн Златоуст насамперед розуміє піклування про дітей наставництвом у справі їхнього любоводія, спасіння і оздоровлення їхньої душі. Метою виховання дитини є її моральне вдосконалення до рівня Божої подобі, якої можна досягти, на думку святого Іоанна Златоуста, досконалістю християнина у чеснотах. Під любово-

дрієм розуміється любов до Божої премудрості, дотримання Божих заповідей, прагнення до досконалості у чеснотах, духовна і тілесна чистота, страх Божий (тобто боязнь переступити Божі заповіді) тощо. За святим Іоанном Златоустом, любовмудріє душі – найважливіша наука, а піклування батьків про багатство дітей з одночасним нехтуванням їхніми душами святий називає божевіллям.

Однак, щоб виховати дитину у любовмудрості, майбутня мати сама повинна володіти цими якостями, відрізнитися духовною чистотою і благочестям, адже завдяки молитві, вірі і любовмудрію, народження Самуїла, сина Анни було більш чистим, ніж інші [3, 811]. Так, у вихованні дітей святий заохочує майбутніх матерів наслідувати Анну в любовмудрості до народження, вірі при народженні і наполегливості після народження. Крім того, на прикладі Анни святий показує, що треба хотіти мати дітей, адже саме виховання дітей є доброю справою, початком і основою спасіння жінки за Біблією. Дитина, за словами святого, це "Божий Дар", плід для Бога, а сама Анна після років безпліддя із вдячністю народила сімох дітей. Цей погляд особливо актуальний в наш час, коли рівень абортів в Україні є одним з найвищих в Європі, а народжуваності – найнижчих.

Таким чином, підсумовуючи наше дослідження, виділимо основні моменти, на яких, за святим Іоанном Златоустом, варто звернути увагу у вихованні дівчат. Будуючи своє розуміння змісту виховання дівчат на біблійній моралі, святий Іоанн Златоуст підкреслює, що дівчина – це насамперед майбутня дружина і мати. Тому особливу увагу у вихованні слід звертати на формуванні таких рис характеру і якостей жінки, які допоможуть їй бути доброю дружиною і належним чином виховувати дітей. Серед рис, які, на думку святого Іоанна Златоуста, потрібно формувати у дівчатах, є лагідність характеру, скромність у спілкуванні і одязі, терпеливість, гостинність і працьовитість. Основою духовного світу дівчини є любов до Бога, краса серця і душі, духовна і тілесна цнотливість. Почесною і відповідальною справою для жінки згідно з повчаннями святого Іоанна Златоуста, є народження і виховання дітей, до якого потрібно підходити у чистоті і з вдячністю. Вважаємо, що розкриті у статті погляди святого Іоанна Златоуста містять цінні ідеї щодо ви-

ховання дівчат і можуть бути використані у формуванні духовних і моральних якостей сучасної дівчини. Поряд із цим наголосимо на актуальності дослідження змісту виховання на засадах християнської моралі і зокрема у творах святого Іоанна Златоуста юнаків, що може бути темою наступної наукової розвідки.

Література

1. Златоуст Иоанн. Беседа на слова апостола: не блудодеения ради кийждо свою жену да иматъ (1 Кор. VII, 2) // Полное собрание творений святого отца нашего Иоанна Златоуста в двенадцати томах. – Т.3. – Почаев: Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2005. – С. 216-228.

2. Златоуст Иоанн. Книга о девстве // Полное собрание творений святого отца нашего Иоанна Златоуста в двенадцати томах. – Т.1. – Почаев: Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2005. – С. 397-472.

3. Златоуст Иоанн. Пять слов об Анне // Полное собрание творений святого отца нашего Иоанна Златоуста в двенадцати томах. – Т.4. – Почаев: Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2005. – С. 797-852.

4. Златоуст Иоанн. Слово 14. О жещинах и красоте // Полное собрание творений святого отца нашего Иоанна Златоуста в двенадцати томах. – Т.12. – Почаев: Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2005. – С. 595-607.

5. Златоуст Иоанн. Слово к девственницам, жившим вместе с мужчинами // Полное собрание творений святого отца нашего Иоанна Златоуста в двенадцати томах. – Т.1. – Почаев: Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2005. – С. 375-396.

6. Прот. Фома Хопко. Основы православия. – Минск: ТПЦ “Полифакт”, 1991. – 344 с.

Маркович О.В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ШЛЯХОМ АЛГОРИТМІЧНОГО ВИРІШЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ І ЗАВДАНЬ

Формування професійних умінь у закладах професійної освіти відбувається поетапно, а саме: отримання спеціальних практичних знань; формування основ професійної майстерності шляхом первинного освоєння практичних навичок і професійних умінь; удосконалення основ фахової майстерності шляхом вирішення і практичного засвоєння навчальних задач і завдань. У статті вказується на те, що ефективною технологією навчання в процесі професійної підготовки майбутньої медичної сестри є алгоритмізація.

The forming of professional skills in the institutions of professional education takes place consecutively i.e. getting of special practical knowledge; forming the bases of professional skill by means of primary mastering of practical abilities and professional skills; the improvement of the bases of professional skill by means of settlement and practical learning of educational problems and tasks. The best technology of study in the process of professional training of the coming nurse is algorithmisation.

Як відомо, підготовка спеціалістів у закладах професійної освіти включає: отримання спеціальних практичних знань; формування основ професійної майстерності шляхом первинного освоєння практичних навичок і професійних умінь; удосконалення основ фахової майстерності шляхом вирішення навчальних задач і виконанням завдань.

Розглянемо більш детально етапи засвоєння професійних умінь. Першим етапом практичної підготовки майбутніх спеціалістів є засвоєння професійних знань, які розкривають сутність речей, явищ і подій, відображають зв'язки і відно-

шення предметів та явищ, безпосередньо включених у практичну діяльність. Знання становлять фундамент навичок і вмій, забезпечують їхню надійність, стійкість і міцність.

Наступним етапом формування основ професійної майстерності є відпрацювання студентами до високого рівня автоматизму всіх необхідних елементів їхньої діяльності, а саме практичних навичок. Для вивчення і практичного відпрацювання кожної навички повинен створюватись алгоритм (алгоритмічна інструкція), який охоплює всю дію від початку до завершення, поділену на обґрунтовану кількість простих, зрозумілих, послідовно-логічних етапів. Алгоритмічний підхід до формування фахових медсестринських умінь дозволяє, на початкових етапах навчання, бездоганно, без суттєвих помилок створити основу практичної майстерності, стандартизувати підготовку.

Зауважимо, що спочатку кожна навичка буде виконуватись студентом під еталонним інструктивним контролем, повільно, із зайвою метушнюю і хвилюванням, методом проб і помилок, із залученням різних аналізаторів, особливо зорового. Поступово, в процесі практичної підготовки і цілеспрямованого тренінгу, діяльність удосконалюється і виконання її на рівні навички відбувається за послабленням свідомої регуляції й контролю, тобто з певним рівнем автоматизму, без додаткового методичного забезпечення.

Виконання дії на підсвідомому автоматизованому рівні є необхідною умовою професійної майстерності, однак професійна підготовка спеціаліста на рівнях навичок буде неповною і односторонньою. Більш високим етапом підготовки спеціаліста є формування професійних умінь, тобто свідомого виконання поставлених перед ним завдань, на високому професійному рівні із залученням чуттєвих, інтелектуальних, волевих, творчих, емоційних якостей особистості, які забезпечують досягнення поставленої мети. З цієї позиції навичка й уміння співвідносяться між собою як частка і ціле; кожна навичка є лише певним елементом уміння, тобто професійної діяльності.

Для медсестринської діяльності такими свідомими елементами виконання дії можуть бути: матеріально-технічне забезпечення виконання дії і альтернативні способи вирішення завдання; організація робочого місця, підтримання

чистоти й порядку; спілкування з пацієнтом, керівництво ним, надання рекомендацій і порад; дотримання асептики (стерильності) на всіх етапах виконання дії; дотримання власної безпеки медсестри і чистоти довкілля тощо, і зрозуміло, автоматизоване вправне виконання самої дії.

Для вивчення і відпрацювання кожної дії на рівні вміння необхідно закласти в процес підготовки студентів вказані та інші елементи засвоєння матеріалу, яке ми називаємо алгоритмічними критеріями (еталонами) відпрацювання практичних умінь. Зрозуміло, що кожен елемент діяльності на рівні вмінь (алгоритмічний критерій умінь) повинен бути чітко аргументований і дотримуватись студентами на кожному етапі виконання дії. Для викладача, ступінь дотримання студентом кожного критерію виконання практичного вміння дозволяє виставити об'єктивну оцінку й аргументувати її.

У статті ми проаналізували роль алгоритмізації як технології навчання в процесі професійної підготовки майбутніх медичних сестер.

Найвищим щаблем формування професійної майстерності в умовах навчального закладу ми вважаємо теоретичне розв'язування і практичне вирішення типових, навчально-виробничих і особливо творчо-розвивальних фахових задач. Коротко проаналізуємо, яку роль відводиться розв'язанню задач, переважно творчого характеру, в педагогічній літературі.

Розв'язання задачі є для студента творчим процесом. Так Е. Торренс вважав, що "творчий акт ділиться на ряд етапів, а саме: сприймання проблеми, пошук розв'язку, формування гіпотез, перевірка гіпотез, знаходження результату" [7, с.85].

С.О. Сисоєва пропонує класифікацію навчально-творчих задач [8, с.128]. З усього розмаїття творчих задач для підготовки медсестри підходять такі типи задач: задачі на виявлення суперечностей, проблемне бачення; задачі на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень; логічні задачі; дослідницькі задачі; задачі на винахідливість.

Творча задача у висловлюваннях В.І. Анреєва є формою організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої для студентів створюється ситуація, коли прямо чи опосередковано задається мета, умови та вимоги до творчої діяльності, в процесі якої студенти активно оволодівають знання-

ми та навичками, розвивають свої творчі здібності [2, с.41].

Процес розв'язання творчих задач є алгоритмом розумової діяльності й пошуків шляхів вирішення проблем. Вирішення творчої задачі потребує залучення всього наявного розумового потенціалу людини і пошуку недостатньої інформації.

Г.О. Балл наголошує, що результативність навчання врешті-решт визначається тим, які саме задачі, у якій послідовності і якими способами вирішують вчителі й учні [3, с.4]. Як впливає з висновків Г. О. Балла, послідовність вирішення задачі суттєво впливає на результативність навчання. За нашими спостереженнями, теоретичне і практичне вирішення будь-яких практичних фахових задач і завдань, складання власних задач, а особливо знаходження алгоритму їх вирішення, піднімає навчально-практичну підготовку студентів на максимально високі рівні.

Г. С. Костюк [5, с. 357-440], А. А. Смирнов [9, с. 7-88] та ін.) вважають, що вміння розв'язувати задачі є опосередкованим аналітико-синтетичним процесом, який розпочинається аналізом задачі і завершується її синтезом. Процес розв'язання задачі характеризується переходом від фрагментарного розуміння (попередня орієнтація в змісті задачі, усвідомлення окремих елементів розв'язання, проміжних його ланок) до узагальненого розуміння (виділення основного принципу, ідеї розв'язання, з'ясування можливості застосування їх до розв'язування інших задач аналогічного типу).

Формування вмінь розв'язувати задачі залежить насамперед від усвідомлення задачі, мотивів діяльності, розуміння способів діяльності, спрямованості на повноту та точність діяльності [4, с.65]. Повнота та точність діяльності при розв'язуванні задач є не що інше, як її алгоритмічне вирішення.

Підсумовуючи важливість використання і розв'язування задач у навчальному процесі, можна констатувати, що майстерність викладача і полягає в тому, щоб усіх студентів залучити до розв'язання різноманітних творчих фахових задач [6, с. 120].

Розв'язувати задачі на занятті можна по-різному. Перший варіант – усім студентам видається умова задачі, один з них зачитує її вголос, і після певного обдумування викладач

просить одного студента вголос розв'язати завдання. При цьому всі інші учасники стежать за відповіддю, знаходять і реєструють зроблені помилки, сигналізують викладачеві про готовність до їх виправлення.

Кращим варіантом вирішення задач є письмова відповідь, коли всі студенти в письмовій формі виконують завдання, здають його викладачеві, а потім один з них озвучує свою відповідь вголос. Викладач має можливість одразу ж порівняти відповіді, вказати кожному студентові на його помилки і обговорити найсуттєвіші з групою.

Іноді для вирішення ситуаційної задачі можна застосувати метод "мозкового штурму", особливо тоді, коли ніхто з групи не може повністю правильно її виконати. В такому випадку всі учасники намагаються вирішити її колегіально, висуваючи свої версії і в результаті спільно з викладачем прийти до правильного вирішення [2, с. 25].

Зауважимо, що в професійному навчанні передбачається не тільки теоретичне вирішення задачі, але й, що є більш важливим, її практичне відпрацювання. Іноді для практичного вирішення завдання необхідно виконати багато практичних навичок, а тому викладач може попросити одного студента виконати одну або декілька дій, іншого продовжити маніпуляцію і т. д. Чому ж саме теоретичне і практичне вирішення навчальних задач слід вважати найкращим способом формування найвищих рівнів навчально-професійної майстерності? По-перше, практичне вирішення навчального завдання передбачає створення виробничої ситуації, оформлення робочого місця, наближеного до реальних трудових умов, відповідного матеріально-технічного забезпечення, а також імітацію реальної трудової діяльності. Після того як студенти набудуть передбачених програмою навичок і вмінь при вирішенні усіх ситуаційних задач, можна скласти розгорнуту ситуаційну задачу і розіграти усі заплановані ситуації в ролях. Учасникам планують ролі, наприклад, для медсестринських задач – пацієнтів, палатної, процедурної, перев'язувальної медсестри, працівників карети швидкої допомоги і приймального відділення, санітарки, масажиста тощо, і вони повинні їх виконати згідно зі своїм завданням. Під час розігрування ситуації викладачеві не потрібно вмішуватись у її проведення, а детально спостерігати і розі-

брати дії усіх учасників гри вже після її закінчення. Можна записати дійство на відеокамеру і аналізувати помилки та шляхи їх подолання за картинкою на екрані. Позитивною стороною такого методу навчання є ще й те, що студенти учаться спілкуванню один з одним, з пацієнтами, з їх родичами, лікарями. У них розвивається мова, манера спілкування, зникає скутість [2, с. 26].

По-друге, для формування високих рівнів професіоналізму майбутньої медичної сестри велике значення має з'ясування незначних нюансів (відмінностей) при вирішенні однотипних задач з уведеними в їхню умову незначними змінами. Наведемо приклад базової умови вирішення такої медсестринської задачі: «Надайте невідкладну медсестринську допомогу при відкритих переломах кісток». Загальний алгоритм вирішення такого завдання складається із 6-7 послідовних елементів, основними з яких є зупинка кровотечі, знеболення, іммобілізація (знерухомлення) та ін. Якщо в умови однотипних задач ми будемо поступово вносити додаткові дані, наприклад, локалізацію перелому – передпліччя, плече, ребро, нижня щелепа, кістки нижньої кінцівки, хребет та ін.; дані про кровотечу – капілярна, венозна, артеріальна; загальний стан – без змін, втрата свідомості, больовий шок, – то вирішення кожного уточненого завдання буде дещо різнитися.

Вирішення і відпрацювання медсестринських задач і завдань, як і всю практичну підготовку медсестри, краще проводити за алгоритмічною технологією, оскільки її діяльність досить складна і виконується в різних напрямках. Але, як вдало відмічає Г. С. Альтшуллер, далеко не завжди можна одним кроком подолати шлях від постановки завдання до його розв'язку. Необхідно створювати раціональну тактику, яка дозволяє крок за кроком просуватись до розв'язку завдання. Таку тактику дає алгоритм розв'язку творчих завдань [1, с.8-9].

Алгоритми переважної більшості медсестринських задач є лінійно-розгалуженими, оскільки ними передбачається загальний напрямок діяльності і вибір кроків при виконанні кожного етапу, але ступінь розгалуженості залежить від її конкретності. Наприклад, типова задача, з невеликою кількістю уточнюючих даних, може мати велику кількість кро-

ків вибору кожного етапу, в ситуаційних задачах алгоритм діяльності стає більш конкретним. Наприклад, перший етап медсестринської допомоги при артеріальній чи венозній кровотечі в типових задачах може передбачати вибір між: а) пальцевим притисканням артерій; б) максимальним згинанням кінцівки в суглобі; в) накладанням кровоупинного джгута або джгута закрутки; г) проведенням тампонади рани; д) накладанням кровоупинного затискача на артерію та ін. Наступні етапи такого завдання також можуть мати той чи інший ступінь свободи вибору кроків. Таким чином, алгоритм розв'язання типового завдання є побудовою загальної схеми вирішення задач даного класу, визначення принципового напрямку діяльності. Типові задачі передбачають побудову алгоритму їх теоретичного вирішення, і їх можна віднести до категорії теоретичних знань. Зауважимо, що на певному рівні підготовки медсестри вміння будувати алгоритми вирішення типових задач є надзвичайно важливим етапом її професійного становлення, оскільки розвиває загальний напрямок діяльності і мислення.

Різницею між типовою і ситуаційною задачею є більша конкретизація останньої. Чим детальнішою буде умова завдання, тим буде менше варіацій її вирішення. Зрозуміло, що ситуаційних завдань, на основі одного типового може бути велика кількість, оскільки введення кожної змінної приводить до відповідного варіанту алгоритму вирішення. Однак цінність такого навчання незаперечна, оскільки саме здатність вирішувати питання в кожній конкретній ситуації, розуміння найменших нюансів діяльності є показником професіоналізму медсестри.

Таким чином, ефективність теоретичного і практичного вирішення навчальних задач є показником рівня професійної сформованості майбутнього спеціаліста і ефективності його підготовки. Якщо студент правильно знаходить загальний алгоритм вирішення задач, легко змінює його відповідно до внесених в умову змінних, вправно демонструє кожен елемент діяльності, – можна констатувати, що він має дуже високий рівень професійної підготовки.

Література

1. Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения. – М.: Моск. рабочий. – 1-е изд., 1969. – 216 с.; 2-е изд., 1973. – 296 с.
2. Андреева О.В. Применение некоторых активных методов обучения в преподавании сестринского дела. // Медицинская помощь. – 1996. – № С. 25.
3. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогические аспекты. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
4. Дудка Г.Я. Формування вмінь студентів розв'язувати прикладні задачі при навчанні математики в коледжі економічного профілю: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1998. – 187 с.
5. Костюк Г. С. Вопросы психологии мышления. / Психологическая наука в СРСР. / Под ред. Б. Г. Ананьева, Г. С. Костюка, А. Н. Леонтьева и др. – М.: Изд-во АПН РСФСР., 1959. – Т. 1. – С. 357-440.
6. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
7. Сисоєва С.О. Педагогічні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності. // Творча особистість у системі неперервної освіти. – Харків: ХДПУ. – С. 84-90.
8. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: Дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 526 с.
9. Смирнов А. А. Процессы мышления при запоминании / Известия АПН РСФСР. – 1945. – Вып. 1. – С. 7-88.

Мартиненко С.М.

ВИКОРИСТАННЯ ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядаються основні діагностичні методики, використанні в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Аналізуються етапи проведення педагогічних спостережень, тестування і анкетування студентів з метою перевірки спрямованості на професію, рівня готовності спеціалістів до здійснення особистісно-орієнтованої взаємодії у професійній діяльності.

The article is devoted to the investigation of main diagnostic methodology, used in the process of professional education of elementary school teachers. The author analyzes the stages of pedagogical principles implication, testing and quizzing students in order to reveal their professional qualification and the level of their readiness to individual interrelationship that is presupposed by professional activity.

Творення людини – найвище напруження ваших сил. Це і життєва мудрість, і майстерність, і мистецтво. Діти – не тільки і не стільки джерело щастя. Діти – це щастя, створене вашою працею ...

В. Сухомлинський

Розвиток і реформування вітчизняної освіти суттєво впливають на професійну підготовку і діяльність сучасного педагога. Фахова підготовка майбутнього вчителя все більше спрямовується на оволодіння ним професійною компетентністю, яка визначається системою знань, результативністю педагогічних дій та умінь, толерантним і гуманним ставленням до учнів [6, 116]. У зв'язку з цим постає нагальна потреба

у вивченні та аналізі особливостей професійної підготовки вчителя, побудованої на педагогічній діагностиці, яка найповніше характеризує структуру педагогічної професії, зміни, за якими відбувається професійне становлення в умовах модернізації шкільної та вищої освіти, посилення уваги на людський чинник як провідний у розбудові суспільства.

Учитель як суб'єкт діяльності, на нашу думку, повинен відповідати такій інтегрованій характеристиці, складовими якої є:

- психофізіологічні (індивідуальні) властивості, що є передумовою для виконання професійної ролі;
- розвинені педагогічні здібності, нахили та задатки;
- професійно-значущі якості;
- професійно-педагогічні та предметні знання і вміння;
- гуманістична спрямованість особистості вчителя;
- здатність вчителя із загального потоку інформації про дитину вибирати найважливіші дані, які є свідченням про її характер розвитку [3, 185-187].

Для вчителя початкової школи, який має можливість спостерігати за дитиною в різних навчальних і виховних ситуаціях, здатність цілеспрямовано вибирати та визначати діагностичну цінність фактів, вчинків і висловлювань дітей, розуміти їх почуття і стан є особливо важливою для професійної діяльності. Гуманістична спрямованість особистості вчителя будується на основних засадах педагогічної етики: розумінні, визнанні та сприйнятті кожної дитини [1, 37-61]. Це означає, що всі дії педагога мають бути підпорядковані реальним інтересам і потребам учня. Педагог покликаний організовувати таку діяльність, яка б не тільки навчала учнів, а й певною мірою перешкоджала виникненню конфліктів і негараздів із навколишнім і внутрішнім світом самої людини. У цьому розумінні гуманістична спрямованість вчителя початкової школи виявляється в бажанні педагога якомога більше знати про учня, щоб допомогти йому ствердитись у соціальній ролі, успішно володіти навчальною діяльністю, сприяти його особистісному становленню та саморегуляції, а також на надання йому необхідної педагогічної допомоги і підтримки [5, 28-42].

Для успішної реалізації педагогічної діяльності вчителю початкових класів необхідно володіти такими особистісними якостями, як: бажанням працювати з дітьми, бути для них корисним; мати розвинуте критичне і творче мислення,

педагогічний оптимізм, толерантність, гуманність, доброти і любов до дітей; професійною ерудицією, прагненням до самовдосконалення і саморефлексії [2, 13]. Основні з цих компонентів професійної характеристики, що базується на основних етичних засадах, необхідно формувати і розвивати у майбутнього вчителя під час вивчення предметів психолого-педагогічного циклу, фахових методик, елективних курсів, проходження педагогічної практики.

Враховуючи актуальність порушеної проблеми, ми звертаємо особливу увагу на використання діагностичних технологій для формування етичної компетентності у процесі навчання студентів у вищому педагогічному закладі.

Формування основ професійної етики майбутніх вчителів початкових класів на діагностичній основі умовно можна поділити на такі етапи:

I етап – пропедевтичний – визначення професійної спрямованості абітурієнтів (проводиться шляхом співбесіди під час вступу до педагогічного університету);

II етап – підготовчий – визначення рівня професійної підготовки, формування основ педагогічної етики та готовності до здійснення особистісно орієнтованої взаємодії (проводиться серед студентів I-II курсів після проходження ознайомлювальної психолого-педагогічної практики);

III етап – основний – діагностика особистісних якостей, гуманістичної спрямованості майбутнього вчителя (здійснюється серед студентів III-IV курсів після вивчення навчальних дисциплін "Педагогічна деонтологія", "Основи педагогічної діагностики вчителя початкових класів", після проходження навчальної педагогічної практики);

IV етап – підсумковий – діагностика професійної готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності з використанням основ педагогічної етики (проводиться серед студентів IV-V курсів після закінчення виробничої педагогічної практики).

На першому етапі доцільно використати *тестові завдання для встановлення професійної спрямованості абітурієнтів "Моя професія"*:

1. Кожна людина повинна мати можливість здобути ту професію, яка їй подобається, відповідає її інтересам та здібностям:

– правильно;

- мабуть, правильно;
 - мабуть, неправильно;
 - неправильно.
2. Якби я мав(ла) гарантію вступу до будь-якого з ВНЗ, то я вибрав(ла) би той фах, на який зараз вступаю:
- правильно;
 - мабуть, правильно;
 - мабуть, неправильно;
 - неправильно.
3. Мій професійний вибір зумовлений не стільки бажанням отримати цю професію, а певними обставинами:
- правильно;
 - мабуть, правильно;
 - мабуть, неправильно;
 - неправильно.
4. Моє бажання отримати цю професію є достатньо стійким і обґрунтованим:
- правильно;
 - мабуть, правильно;
 - мабуть, неправильно;
 - неправильно.
5. Хочу навчатися, перш за все, для того, щоб здобути вищу освіту, обрана професія, власне, мене найменше цікавить:
- правильно;
 - мабуть, правильно;
 - мабуть, неправильно;
 - неправильно.
6. В обраній професії я бачу для себе мало хорошого:
- правильно;
 - мабуть, правильно;
 - мабуть, неправильно;
 - неправильно.
7. Мої захоплення і заняття у вільний час пов'язані певним чином з обраною професією:
- правильно;
 - мабуть, правильно;
 - мабуть, неправильно;
 - неправильно.
8. У світі існує безліч інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж ця:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

9. Із власної ініціативи я читаю додаткову літературу, шукаю інформацію, яка стосується обраної професії:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

10. Після закінчення навчання в університеті буду вдосконалювати та підвищувати фахову кваліфікацію, щоб працювати більш ефективно:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

11. Обрана професія та робота за фахом навряд чи принесуть мені в майбутньому моральне задоволення:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

12. Я буду намагатись зробити все можливе, щоб не працювати у майбутньому за цією спеціальністю:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

13. Навіть, якщо буде дуже важко після закінчення навчання, я буду прагнути працювати за обраною спеціальністю:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

14. Я б хотів(ла) навчатись і працювати (паралельно) за обраною спеціальністю:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

15. У мене немає бажання в майбутньому працювати за цією спеціальністю:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

16. Мені цікаво знайомитись і спілкуватись із спеціалістами обраної професії:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

17. Якщо я й буду в майбутньому працювати за обраною професією, то недовго:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

18. Робота за обраною професією дозволить мені в майбутньому повною мірою проявити себе, реалізувати свої здібності:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

19. Після закінчення навчання хотів(ла б) би здобути ще одну освіту і працювати за нею:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

20. У житті людини не все залежить від неї самої і їй доводиться інколи миритися з обставинами:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

Обробка результатів: по одному балу нараховується за відповідь “так” у твердженнях 2,4,7,9,10,13,14,16,18 та за відповідь “ні” у твердженнях 3,5,6,8,11,12,15,17,19.

Ключ

Так	2	4	7	9	10	13	14	16	18
Ні	3	5	6	8	11	12	15	17	19

1 та 20 – не враховуються.

0 – 4 бали:

У вас низький рівень професійної спрямованості. Схоже, що ваш вибір продиктований обставинами, а не інтересом до цієї професії. Подумайте і зважте ще раз свої можливості та бажання.

від 5-13 балів:

У вас недостатній рівень професійної спрямованості. Є певні сумніви, але за умови наполегливої праці ви зможете оволодіти здобутою професією.

від 14-18 балів:

У вас достатній рівень професійної спрямованості. І те, що вам подобається обрана професія і ви хочете у подальшому працювати за фахом, сприятиме зацікавленому навчанню та успішному оволодінню необхідними знаннями, вміннями та навичками.

З метою вдосконалення підготовки до майбутньої професійної діяльності, формування професійної етики та готовності до особистісно орієнтованої взаємодії на підготовчому етапі варто провести *анкетування серед студентів I-II курсів за такими запитаннями:*

Чи задовольняє вас навчання в педагогічному університеті?

Заняття з яких предметів вам найбільше подобаються і чому?

Які форми занять у педагогічному університеті, на вашу думку, найбільшою мірою допомагають вам успішно опанувати предмет, сприяють розвитку особистих якостей, формують готовність до здійснення особистісно орієнтованого підходу до дитини?

Чи маєте ви підтримку в досягненні творчих успіхів зі сторони викладачів?

Чи трапляються конфліктні ситуації в стосунках між студентами групи, студентами і викладачами? Якщо так, то в чому ви вбачаєте їх причини?

Які якості у викладача вважаєте необхідними для подальшого вашого навчання?

Яким учителем ви хотіли б бути?

Чи вдається вам на практиці здійснювати особистісно орієнтовану взаємодію з учнями?

Якими прийомами професійної етики у роботі з учнями ви користуєтесь?

Чи аналізуєте ви причини успіхів і невдач під час взаємодії з учнями? Як ви усуваєте причини невдач?

Чи створені в нашому університеті умови для успішної підготовки до майбутньої професійної діяльності?

На основному етапі (III-IV курс) проводимо *діагностику особистісних якостей майбутнього вчителя* за такою схемою:

з/п	Діагностичні блоки	Складові діагностичних блоків	Діагностичні параметри	Бали
I	Спрямованість	1. Мотиви і потреби	Усвідомлення суспільних інтересів і своїх обов'язків щодо них. Орієнтація в діяльності на мету і завдання школи. Прагнення забезпечити розвиток особистості кожної дитини. Бажання самовдосконалювати себе.	
		2. Почуття (емоції)	Спрямованість емоцій і почуттів на об'єкт. Інтенсивність емоцій. Стійкість емоцій. Глибина емоцій Наявність вольового контролю за своєю поведінкою. Адекватність емоційного стану вчителя, педагогічної реакції на діяльність учнів. Доброзичливість реакції вчителя на збудження дитини. Впевненість у своїх педагогічних діях. Задоволення результатами педагогічної діяльності.	
		3. Інтереси	Наявність інтересу, пов'язаного з предметом педагогічної діяльності. Широта інтересів, в т.ч. професійних. Глибина інтересу. Стійкість інтересу, в т.ч. професійного. Дієвість інтересу, в т.ч. професійного.	

П	Можливості особистості	1. Відчуття	Орієнтація в діяльності на об'єкт педагогічної взаємодії. Швидкість реакції на дії та вчинки учня. Чіткість координації педагогічних дій.	
		2. Сприйняття	Цілеспрямованість сприйняття. Адекватність сприйняття мети і завдань педагогічної діяльності. Спостережливість. Зацікавленість.	
		3. Пам'ять	Цілеспрямованість уваги. Швидкість і раціональність запам'ятовування. Емоційне ставлення до запам'ятованого і відтвореного. Повнота відтворення.	
		4. Мислення	Самостійність мислення (вміння ставити нові завдання і самостійно знаходити потрібне рішення). Інтелектуальні властивості (індуктивні, дедуктивні). Всебічність і глибина знань. Уміння вирішувати і розуміти сутність складних питань. Гнучкість розуму (вміння швидко змінювати свої дії за умови зміни ситуації, свобода думки від закріплених попередньо прийомів і способів вирішення педагогічних завдань). Швидкість розуму (здатність швидко долати складні ситуації, обдумувати і приймати правильне рішення). Критичність розуму (вміння об'єктивно оцінювати свої можливості та можливості інших, детально і всебічно перевіряти всі гіпотези і висновки).	
		5. Мовлення	Цілеспрямованість мовлення. Зв'язний та переконливий виклад. Доступність і розгорнутість висловлювань. Логічна чіткість і завершеність висловлювань. Зрозумілість і чіткість форми викладу. Виразність мовлення. Образність мовлення.	

		6. Воля	Цілеспрямованість (підпорядкованість педагогічної діяльності меті та завданням). Самостійність поведінки, поглядів, переконань. Рішучість (здатність своєчасно приймати важливі рішення і їх виконувати). Наполегливість (здатність досягати поставленої мети). Витримка (здатність контролювати свої дії). Дисциплінованість (свідоме підпорядкування своєї поведінки суспільним нормам).	
		7. Здібності	Чуйне ставлення до учнів і врахування їх стану. Цілеспрямованість у прогнозуванні своєї діяльності та діяльності учнів. Орієнтація в змісті педагогічної діяльності, формах і методах її організації. Вибірковість засобів педагогічної взаємодії з урахуванням мети діяльності, здібностей учнів, їх стану і рівня розвитку, власних можливостей. Зосередженість уваги і педагогічна доцільність її переключення. Здатність до педагогічного перевтілення, артистизм. Захопленість педагогічною діяльністю, її результатами.	
III	Стиль поведінки	1. Характер	1. Ставлення до колективу: а) колективізм, активність у справах колективу; б) чесність, справедливість; в) комунікативність; 2. Ставлення до праці: а) працьовитість; б) результативність; в) відповідальність.	

Обробка результатів:

“0” балів виставляється тоді, коли показник не проявляється або недостатньо виявляється;

“1” бал виставляється тоді, коли показник виявляється рідко або виявляється певною мірою;

“2” бали виставляється тоді, коли показник проявляється часто і достатньо виявляється;

“3” бали виставляється тоді, коли показник виявляється завжди і чітко.

Розрахунок рівня всієї діяльності або поетапно:

$K=K$ (фактична кількість балів) / K (максимальна кількість балів)

Оптимальний рівень – до 0,8 балів

На підсумковому етапі (IV-V курси) проводимо *анкетування з діагностики рівня професійної підготовки майбутнього вчителя*:

Чи задоволені Ви своєю професійною підготовкою?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

За якими напрямками професійної підготовки ви хотіли б удосконалювати свої знання в першу чергу:

- а) науково-теоретична підготовка;
- б) методична підготовка;
- в) психолого-педагогічна підготовка.

Чи вважаєте ви за доцільне поглиблювати свої професійні знання з питань:

- а) вивчення особистості учня і колективу;
- б) аналізу й оцінки результатів своєї діяльності та діяльності учня;
- в) планування педагогічної діяльності та діяльності учня, класу;
- г) організація особистої праці;
- д) контроль за якістю НПД.

Якими своїми професійними вміннями ви не задоволені:

- а) організаційними;
- б) конструктивними;
- в) творчими;
- г) комунікативними.

Чи хотілось би вам їх удосконалювати?

- а) так;
- б) ні;
- в) складно відповісти.

Яким формам підвищення кваліфікації своїх професійних знань і умінь ви віддали б перевагу в першу чергу:

- а) самоосвіті;
- б) семінару-практикуму;
- в) курсам;
- г) предметним МО;

д) творчим групам учителів.

Якби вам дали можливість вибору семінарів для вдосконалення своїх професійних знань, умінь і навичок, то в якому із них ви взяли б участь:

- а) психолого-педагогічні особливості учнів різного віку;
- б) психологія навчання учнів;
- в) психологія виховання учнів;
- г) форми і методи педагогічної співпраці з учнями;
- д) диференціація навчання;
- е) індивідуалізація навчання;
- є) прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- ж) організація самостійної творчої діяльності учнів;
- з) педагогічна етика вчителя.

Таким чином, використання діагностичних технологій (співбесіда, педагогічне інтерв'ю, анкетування, тестування, моніторинг) у процесі професійної підготовки у ВНЗ створює оптимальні умови для формування і розвитку етичних засад педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
2. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография / А.Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2001. – 152 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 476 с.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
5. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. – К.: СПД “Цудзинович Т.І.” – 2007. – 204 с.
6. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Л.Л. Хоружа. – К., 2003. – С. 115-133.

Михайлюк Г.В.

ОСОБЛИВОСТІ ОПРАЦЮВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР МОДАЛЬНОСТІ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ ПРИ РОБОТІ ІЗ СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ МОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Стаття представляє собою опис розробленої методики викладання граматичних аспектів модальності японської мови у читанні для роботи зі студентами мовних спеціальностей. Висвітлені особливості навчання граматики японської мови українських студентів. Описана модель презентації нових граматичних структур модальності японської мови у художніх текстах.

The article represents the description of the methodic of teaching the modal grammar aspects of the Japanese language in the process of teaching the students with the specialization on language. The peculiarities of teaching the Ukrainian students the Japanese grammar were described, as well as the model of presentation the new modal grammar structures of the Japanese language in the belles-lettres texts.

Процеси глобалізації сучасного суспільства, які мають на меті створення єдиного інформаційного та освітнього простору, впливають на визначення економічного та суспільно-політичного курсу розвитку всіх світових держав, зокрема й України. У свою чергу, нова політична і соціально-економічна реальність у постсоціалістичних країнах зумовила виникнення і розвиток концепцій міжкультурних комунікацій та міжкультурного спілкування. За роки незалежності Україна показала себе як держава, яка прагне всебічного розвитку та актуалізації себе як рівного та всебічно розвиненого партнера багатьох країн світу. Останнім часом значного поширення

набуло викладання японської мови (ЯМ) у вищих мовних навчальних закладах (ВМНЗ). Проте методика викладання ЯМ, а с особливо її граматичних аспектів, досі залишається нерозробленою. Відповідно, постає питання про необхідність розробки спеціальної методики навчання зазначеної мови українських студентів, зокрема граматичних засобів вираження модальності (ГЗВМ) мови як одного з найскладніших граматичних аспектів ЯМ, в якому знаходять своє відображення культурологічні відмінності світосприйняття українського та японського менталітетів. Водночас, одним з найскладніших для оволодіння видів мовленнєвої діяльності в ЯМ для українських студентів залишається процес читання. Серед труднощів формування вмінь читання ЯМ одне з цільних місць посідає складність граматичного змісту текстів та, зокрема, наявність багатьох синонімічних та омонімічних граматичних структур (ГС) вираження модальних відтінків значення в ЯМ. Зазначене вище зумовлює необхідність розробки методики навчання студентів ВМНЗ України ГЗВМ ЯМ у процесі читання та виокремлення спеціальних методичних рекомендацій щодо впровадження вказаної методики у життя, що, у свою чергу, визначає **актуальність** обраної теми статті.

Метою статті є презентація основних аспектів зазначеної методики. Зазначена мета статті передбачає вирішення таких **завдань**: 1) виявити основні труднощі навчання ГЗВМ ЯМ українських студентів; 2) описати процес ознайомлення з новими граматичними структурами (ГС) вираження модальності в ЯМ.

Процес ознайомлення з граматичними засобами вираження модальності в ЯМ передбачає, згідно з вказаною вище методикою, опрацювання комплексу синонімічних ГС різних рівнів складності. Відповідно до рівнів складності ЯМ, визначених Міністерством освіти Японії, існує чотири основних рівні складності мови, з яких четвертий є початковим, найпростішим, а перший, відповідно, останнім та найскладнішим. ГС модальності, які входять до курсу робочих програм з ЯМ у ВМНЗ, відносяться до третього та другого рівнів складності ЯМ. Проводячи паралелі з рівнями оволодіння іноземними мовами, прийнятими у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, зазначені третій та

другий рівні оволодіння ЯМ можна умовно співвіднести з європейськими рівнями B1, B2.

У межах запропонованої методики ми пропонуємо тематичний підхід до опрацювання ГС модальності в ЯМ, під яким розуміємо такий розподіл граматичного матеріалу, за яким нові ГС подаються окремими темами у вигляді тематичних блоків. Один тематичний блок ГЗВМ, в залежності від рівня складності наявних у ньому ГС, складається у середньому з трьох-п'яти складових елементів, або "кроків" (термін, прийнятий у межах нашого дослідження для спрощення процесу впровадження методики серед студентів), у кожному з яких поступово, від простіших до складніших, презентуються синонімічні ГС модальності ЯМ. Один тематичний блок ГЗВМ, разом з опрацюванням матеріалу у вправах, розрахований у середньому на шість занять (пар) або дванадцять академічних годин, що дозволяє включити вказані матеріали до розподілу годин з предмету "Японська мова" за кредитно-модульною системою.

Процес ознайомлення з новими ГС модальності ЯМ, згідно із запропонованою методикою, відбувається у невеликих за обсягом уривках адаптованих художніх творів японської літератури. Погоджуючись із загальновизнаною тенденцією сучасної методики щодо надання прерогативи автентичним текстам у процесі навчання читання та формування граматичних навичок іноземної мови, розглянутою у працях багатьох науковців [3,4,5,6], у межах нашого дослідження для ознайомлення з ГС ЯМ ми обираємо адаптацію текстів, виходячи з основних труднощів оволодіння граматичними аспектами ЯМ українських студентів, а саме:

Студенти, які вступають до ВМНЗ для вивчення європейських мов, вже вивчали зазначені мови у школі і на момент вступу до ВМНЗ мають рівень володіння мовою приблизно B1+. На відміну від них, студенти-японісти починають вивчення ЯМ тільки на першому курсі ВМНЗ. Відповідно, на другому-третьому курсах навчання у ВМНЗ студенти ще не можуть читати неадаптовані або частково адаптовані автентичні японські тексти, які містять у своєму складі багато незнайомих студентам лексичних одиниць, виражених ієрогліфами, без словника. Виходячи з зазначеного вище, ми вважаємо використання автентичних текстів ЯМ на

другому-третьому курсах ВМНЗ доцільним для навчання читання як виду мовленнєвої діяльності, проте не для ознайомлення з новими ГС, оскільки у процесі ознайомлення з новими ГС ЯМ у важких для сприйняття неадаптованих автентичних текстах студенти просто не звернуть увагу на нові ГС, намагаючись розшифрувати значення тексту і таким чином зрозуміти його.

Лексична та граматична будова ЯМ відрізняється від інших мов рядом особливостей, а саме: наявністю ієрогліфічної системи письма та більш поширеною системою явищ синонімії та омонімії, як лексичної, так і граматичної у порівнянні з європейськими мовами, наявністю відмінностей між писемним та усним мовленням, спеціального ввічливого стилю “Кейго” [2]. Особливо широко явище синонімії представлене серед ГЗВМ в ЯМ. Розгалуженість синонімії та омонімії ЯМ обумовлює той факт, що сприймання мовлення на слух дуже часто супроводжується письмовим варіантом повідомлення. Прикладом може служити той факт, що всі новини на телебаченні Японії, створені для японців, супроводжуються титрами з текстом новин для полегшення сприйняття матеріалу. Як показує власний досвід викладання ЯМ та спілкування з носіями мови, сприйняття складних синонімічних та омонімічних ГС ЯМ, прикладом яких є ГС вираження модальності, на слух, є складним не тільки для студентів, але навіть для самих японців. Сама форма письма ЯМ – ієрогліфічна – є вираженням того, що основне світосприйняття японця завжди базується не на системі “почув-побачив-зрозумів”, а на системі “побачив-почув-зрозумів”, що свідчить про первинність зорового сприйняття ЯМ. Враховуючи зазначені особливості ЯМ, можна дійти висновку, що вводити нові ГС модальності ЯМ доцільно, використовуючи *письмовий варіант* текстів для другого пред’явлення ГС ЯМ після першого, усного, пред’явлення.

Звертаючись до характеру текстів для ознайомлення з новими ГС модальності, ми обираємо тексти художньої літератури ЯМ, обумовлюючи наш вибір тим, що, по-перше, саме у художніх текстах (ХТ) знаходять своє відображення різноманітні відтінки модальних значень ЯМ, і, по-друге, використання ХТ передбачає поширення соціокультурного потенціалу студентів.

У пошуках шляхів адаптації текстів ми звернулись до запропонованих А.А.Вейзе шляхів трансформації тексту, обравши з наданої науковцем класифікації вторинних текстів переказ та адаптований текст [1:157-164]. Основними шляхами створення вторинного навчального тексту для ознайомлення з граматичним матеріалом ЯМ ми обрали *шлях переказу, узагальнення та перефразування мовного матеріалу*. Зауважимо, що слідом за А.А.Вейзе, під узагальненням ми розуміємо глибоке проникнення у предмет опису в тексті та синтез найбільш суттєвих його рис, під перефразуванням маємо на увазі цілеспрямоване використання мовних засобів, за допомогою яких створюється можливість варіювання одного і того ж змісту при збереженні семантичної ідентичності висловлювання, яка закладена у глибинній структурі, тобто у ситуації, що зображується [1:164]. Враховуючи специфіку нашого дослідження, ми використовували здебільшого граматичне перефразування тексту.

Використовуючи адаптовані тексти для ознайомлення з ГС модальності ЯМ, ми маємо справу з слуховим та візуальним сприйняттям тексту, а отже, мова йде не тільки про навчання граматики ЯМ, але й про паралельне формування вмінь аудіювання та читання ЯМ. Відповідно, постає потреба визначити вид читання, який використовується нами у процесі навчання ГЗВМ ЯМ та сформулювати основні завдання аудіювання у процесі пред'явлення тексту. Отже, враховуючи специфіку нашого дослідження, ми зазначаємо, що основним *завданням аудітивного пред'явлення тексту є презентація нових ГС, що передбачає їх сприймання та розрізнення у тексті*. Щодо виду читання, який використовується нами у межах зазначеної методики, то, виходячи з класифікації видів читання, запропонованою С.К.Фоломкіною [7], ми визначаємо читання у межах методики навчання ГС модальності ЯМ як *пошукове читання*. Зауважимо, що, слідом за С.К.Фоломкіною, під пошуковим читанням ми розуміємо таке читання, яке спрямовано на пошук у тексті конкретної інформації (у нашому випадку – нових ГС модальності), про які читачеві відомо з інших джерел, що вони наявні у тексті [7:29].

Таким чином, визначивши основні аспекти опрацювання ГС модальності ЯМ у процесі читання, ми дійшли таких

висновків: 1) враховуючи вказані труднощі оволодіння граматичними аспектами ЯМ для українських студентів, ми пропонуємо вводити нові ГЗВМ у письмовому вигляді, в адаптованих текстах японської художньої літератури, невеликих за розміром; 2) для адаптації ХТ ми обираємо шлях переказу, узагальнення та перефразування мовного матеріалу; 3) вид читання, який пропонується нами для ознайомлення з новими ГЗВМ ЯМ – пошукове.

Матеріали представленої статті мають практичне значення та можуть бути використані викладачами ЯМ та студентами, які вивчають ЯМ у процесі роботи з новими ГС модальності ЯМ. Подальші перспективи дослідження ми вбачаємо у розробці комплексу вправ для опрацювання зазначених граматичних аспектів у процесі читання.

Література

1. Вейзе А.А. Обучение аннотированию и реферированию // Проблемы текстуальной лингвистики. – К.: Вища школа, 1983. – С. 157-164.
2. Голубець В.В. Класифікація граматичних структур японської мови на середньому ступені мовного вищого навчального закладу // Вісник Київського державного лінгвістичного університету, серія: педагогіка, психологія, 2000. – Вип. 3. – С.165-169.
3. Ниццкая О.Н. Обучение грамматическому материалу и его организация в учебнике “English through Communication” для 7-8 классов средней школы: Дис. ...канд. пед. наук. – К., 1998. – 200 с.
4. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе. – К., 1989. – С. 19-41.
5. Пассов Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. – М., 1978. – С. 23.
6. Скляренко Н.К. Навчання граматичних структур англійської мови в середній школі. – К.: Радян. школа, 1982. – 104 с.
7. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.

Оксентюк Н.В.

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО МЕХАНІЗМУ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті йдеться про розвиток рефлексії, яка є важливим чинником у процесі плекання нової інтелігенції у межах концепції про інтелігенцію як інтелектуальне рефлексивне середовище. У даному процесі, крім наявних методів розвитку рефлексії, повною мірою може бути використаний психологічний аналіз текстів інтелектуальної культури.

The article deals about development of reflection which is an important factor in the process of nurturing of new intelligentsia within the limits of conception about intelligentsia as an intellectual reflexiv environment. In this process, except for the existent methods of development of reflection, the psychological analysis of texts of intellectual culture can be used to a full degree.

Втрата рефлексії та її цінності взагалі у суспільстві, а також серед молоді, і особливо з-посеред студентства, є найбільш небезпечною для теперішньої та перспективної української дійсності. Рефлексія як цінність не сприймається студентами: "навіщо ускладнювати, треба просто вчитися", "не рефлексія потрібна, а знання", "не треба вчити мислити, дайте систематизувати те, що знаю", "не треба рефлексії, досить бути патріотом, любити свою мову, бути законослухняним і т.д.". Люди, що так говорять, щирі у своїх переконаннях. Більше того, вони всерйоз вважають, що можна стати елітою, маючи не рефлексію, а знання та приналежність до кола обраних. На жаль, на сьогодні у студентів поширена конформістська свідомість. Така риса суперечить природі інтелігентності. Саме здатність до рефлексії є невід'ємною частиною її психологічного портрету.

Інтелігенти за своєю суттю, через схильність до аналі-

тики і критики, рефлексії, є своєрідними “бунтівниками”. На жаль, у студентському середовищі слабкий поділ на талановитих, які, як правило, бунтівники, та конформістів. Цінність одного та іншого вузи країни намагаються урівняти, тобто різні за типом мислення та життєвими мотивами молоді люди навіть ототожнюються. Проте це різні люди: головний мотив рефлексуючих бунтівних молодих людей — завоювати світ силою власного мислення та таланту, бути “бунтарем без межі”. Головний мотив конформістів, адміністративно пристосованих молодих людей, — зробити кар’єру на природному ході подій.

Інтелігент — це людина такого типу, що усвідомлює буття в цілому, самого себе й свої межі, ставить радикальні питання, вищі цілі, пізнає абсолютність у глибинах самосвідомості й у ясності трансцендентності світу. Це вузьке коло людей з високорозвиненими інтелектом, гуманістичною самосвідомістю та духовністю вирізняє провідна соціальна роль і висока моральна позиція. Названі компоненти інтелігентності є взаємопов’язаними, оскільки ця рефлексія є не причиною, а наслідком почуття відповідальності інтелігенції за долю соціуму в цілому.

Сьогодні часто говорять про втрату інтелігенції як явища, прошарку. Це відбувається тому, що, на жаль, коли коло рефлексуючих звужується, а еліта частково або повністю відмовляється від рефлексії, відбувається втрата самосвідомості суспільства, носієм якої якраз і виступає інтелігенція. Тому в такій ситуації еліта неспроможна бути елітою, і помилки не можуть виправлятися, а неадекватність не може бути усвідомлена як така. Відсутність інтелектуального зусилля (рефлексії) перед прийняттям рішень; спокуса замінити знаннями та досвідом саме мислення — все це на сьогодні входить у звичку.

Важливе значення в сьогоднішньому складному світі існування країни має рефлексивна стратегія: потрібні складні аналітичні тексти, проектні аналізи, складні теорії, ринок ідей в ЗМІ, потрібно повернути моральні оцінки як технологію аналізу, потрібні публічні стратегічні теоретики. Їх нема, але їх потрібно готувати. Якщо рефлексія не може бути інституціоналізована сьогодні чи завтра, то вона має хоча б зберегтися як культурна традиція. Зважаючи на ці завдання,

на сьогодні потрібно не лише зберегти, а й відтворити хоча б дуже вузьке коло людей, інтелігентів, для яких рефлексія є цінністю та повсякденною природною практикою.

За допомогою рефлексії досягається співвіднесення своєї свідомості, цінностей, думок з цінностями, думками, відносинами інших людей, групи, суспільства, нарешті, із загальнолюдськими. Відрефлексувати щось – значить це “пережити”, “пропустити через свій внутрішній світ”, “оцінити”.

Найважливішою особливістю рефлексії є здатність людини керувати власною активністю відповідно до особистісних цінностей і смислів, формувати і переключатися на нові механізми у зв'язку зі зміненими умовами, цілями, задачами діяльності. Вона забезпечує осмислення минулого і передбачення майбутнього.

Рефлексія – це одночасно і унікальна властивість, властива лише людині, і стан усвідомлення чого-небудь, і процес репрезентації психіці свого власного змісту [1; 47]. Вона не може бути опанована як метод, яким можна скористатися час від часу. Це особливий стан свідомості, особливий тип мислення та його емоційного переживання. Рефлексією користуються не ті, хто здатен, а ті, кому без неї з тих чи інших причин жити неможливо. Це не просто здатність до інтерпретації подій чи їх аналізу, а вміння здобути з цього аналізу нове знання, поглянувши на себе ніби ззовні, зрозумівши свою позицію думання, говоріння та дії як елемент більшого цілого.

Рефлексія є базовим механізмом самоорганізації психічної активності. Це відбувається у процесі рефлексивного обмеження інтенціональної психічної активності суб'єкта з формування “інтенціональних об'єктів”, а по суті, внутрішнього світу людини. Зауважимо, інтенція – це живий фільтр інформації та енергії. Її функції – спрямованість психе і соми, відчуття предметів поза собою, намір визначити предметність та встановити відповідність образу його предметові. Діючи, інтенція: а) виявляє головні елементи буття, що взаємно зумовлюють і взаємно виключають одне одного – сприяють життю або створюють йому загрозу; б) фільтрує гештальтами повідомлення, поділяючи їх на сприятливі чи руйнівні; в) нехтує повідомленнями, які не відповідають природним гештальтам. Інтенція – заклик до дій. Людина,

взаємодіючи з не-Я, відображає його як стале системне ціле, проектує, користуючись сенсами, здобутими інтенцією, перетворює їх на форми й зміст власних дій відповідно меті, і втілює їх у матеріальні або дискурсивно-логічні системи. Відображуючи буття, вона його конститує, наповнює образ значенням і сенсом, добираючи ті повідомлення, які відповідають не лише життєвим потребам, але й здатні усунути внутрішній дискомфорт, відновити внутрішню гармонію людини. Що означає усвідомити? Використати інтенцію як заклик і ключ до творчості [2; 6].

В процесі рефлексування відбувається визначення і побудова меж інтенціональної активності, зв'язування й організація меж психіки в щось цілісне. Але як можливо, щоб основа поверталася в себе? Основа оформлюється в явищі, обмежується і визначається в ньому за допомогою рефлексії, що зв'яже явище з його основою, тобто забезпечує рух до основи через пробудовування, зв'язування й організацію меж даного інтенціонального психічного процесу (Г.Гегель, М.Хайдеггер). Однак для людини її основа не дана як така безпосередньо у феноменах життєдіяльності, тому вона змушена не тільки постійно рефлексувати свою активність, але в процесі становлення виходить на осмислення життя, як свого, так і людства.

Даний підхід до розуміння рефлексії дає можливість виходу на закони і закономірності психологічної організації "Я" інтелігентної людини і її життя.

Для формування й розвитку рефлексії необхідне явне знання, яке можна знайти в текстах інтелектуальної культури, оскільки розуміння людини можливе лише в контексті культури [6; 286]. Культура є спосіб входження в суспільство й сам зміст громадського життя, вона є міра людського в людині [4; 19-20]. У текстах культури ми знаходимо величезний спектр прикладів та ілюстрацій, які, безумовно, набагато глибше від особистого досвіду і які ніби давно вже запрошують до серйозного психологічного аналізу, тому що в них можна здійснити **порівняльний рефлексивний аналіз**, що допомагає в першу чергу процесу ідентифікації. Саме рефлексія "вводить" знання в структуру особистості.

Нагромадження соціального особистого досвіду відбувається на ранніх етапах культурного розвитку, а формування

рефлексії за формулою "зразка й відхилення від зразка" (А. П. Огурцов) може відбуватися тільки в процесі більш осмисленої ідентифікації, тобто в процесі нагромадження нових спеціальних знань (знань текстів інтелектуальної культури) – когнітивна складова рефлексії. Одночасно нові знання піддаються герменевтичній процедурі виявлення смислу, його психологічного аналізу й обґрунтування – герменевтична складова рефлексії. У результаті виробляється якісно нове (осмислене або заново переосмислене) ставлення до світу, іншого та самого себе – екзистенціальна складова. Рефлексія створює іншу (рефлектуючу) структуру особистості, а сама особистість стає єдиним смисловим центром, у якому постійно здійснюється зв'язок між раціональною й емоційною сферами (забираючи в такий спосіб розрив між ними). Уточнимо: герменевтичний метод – це такий метод, що розкриває, аналізує, інтерпретує й обґрунтовує смисл символу, а точніше, внутрішній смисл символу, іншими словами, метод, що досягає значення розкиданої по всьому тексту, але –десь в основі єдиної символіки, який у такий спосіб досягає розуміння (розуміння – пошук смислу в семіотичному просторі текстів культури [3; 249]).

До текстів інтелектуальної культури зараховуються також і тексти художньої літератури. Вона містить невичерпні запаси матеріалів, без яких не може обійтися наукова психологія (Б. М. Теплов) [5, с. 306], оскільки саме в літературі (і мистецтві) людина є багатобічною і одночасно цілісною (а література й мистецтво, як вважає антропологічна психологія, це завжди синтезуюче, цілісне осягнення людини, окремих сторін цілісної людини [3; 22-24]). Саме художня література (особливо, якщо мати на увазі рефлексивну художню літературу) дає безпрецедентні (у порівнянні з реальним життям) зразки (які й повинна рефлексія безупинно включати у свій психологічний аналіз).

"Рефлексивний аналіз", на нашу думку, буде відрізнятися від "психологічного аналізу" тим, що він повинен представити тексти інтелектуальної культури в певній **рефлексивній системі**, щоб можливо було здійснити в процесі розвитку рефлексії перехід з когнітивної сфери (процес нагромадження нових знань інтелектуальної культури) і герменевтичної (процес усвідомлення й розуміння змісту нових знань у гер-

меневтичній процедурі) в екзистенціальну (де виробляється **індивідуальне відношення**: нове осмислене (або переосмислене) до світу, іншого і самого себе як до об'єкта, у результаті чого змінюється (або з'являється вперше) **структура особистості**: вона стає рефлексивною (нові отримані знання входять у неї й стають змістом її рефлексивного мислення, тобто об'єктом постійного рефлексивного аналізу).

Екзистенціальна складова (згідно з нашою теоретичною моделлю розвитку рефлексії) складається з “життєвих”, або “рефлексивних” екзистенціалів, які для людини є найбільш значимими (як це визначив у свій час ще екзистенціалізм).

Педагогічна психологія повинна виявити ті екзистенціали, які для сучасного студента будуть найбільш значимі. Після проведеного теоретичного дослідження такими значимими екзистенціалами виявилися: психологія парадоксу, психологія самотності, психологія вигнання, психологія смерті, психологія любові, психологія самогубства, психологія сенсу життя, психологія страху, психологія нації й деякі інші.

Необхідно, на нашу думку, весь синтез знань (текстів інтелектуальної культури) привести в логічну систему, що, з одного боку, дозволила б студентам побачити добре організовану структуру зовнішнього світу навколо й своєї внутрішньої конструкції життя (концепція якої майже ніколи й ніким зі студентів не визначається й не аналізується). Важливо, щоб вивчаючи тексти інтелектуальної культури, можна було побачити як т.зв. зразок, так і відхилення від зразка, оскільки при уважному “пильному” читанні вони дають зрозуміти, як “треба” і як “не треба” жити.

Осягнення самого себе й довільна зміна своєї екзистенціальної позиції — головна мета екзистенціальної рефлексії.

Спочатку індивід повинен стати спостерігачем своїх думок, почуттів і вчинків, тобто інтенсифікувати рефлексію. Після цього він зауважує взаємну несумісність якихось своїх думок і вчинків та усвідомлює неадаптивність деяких із них. Це активізує його внутрішній діалог, перетворюючи самопізнання в самовиховання, тобто свідоме формування й закріплення нових, бажаних елементів поведінки. Таким чином відбувається становлення молодого людини як суб'єкта культури та інтелігентського соціуму.

У стимулюванні розвитку рефлексії в студентів під час навчання у вузі важливо створити такі умови навчання, щоб процес освіти не носив формальний характер, щоб логіка викладання стала множинною, а мислення студентів дивергентним, щоб зміст знань і понять став об'єктом системи власного мислення студентів, розширила й збагатила її, тобто, іншими словами, студенти стали повноправними суб'єктами педагогічного процесу (а не просто об'єктами педагогічного впливу). Все це створює глибокий об'ємний світ буття ("свідомість, що розширюється"), що містить у собі не тільки "тут і зараз", але й "там і тоді", що дозволяє проводити компаративний аналіз і сприяє як процесу ідентифікації особистості, так і її ідентичності.

Припускаємо, що подібні освітні проекти для молоді практично неможливі всередині адміністративної системи освіти, адже такі нововведення не повинні бути загальними, не повинні бути згори. Вони мають бути конкретизованими до окремих шкіл, окремих вузів. Необхідні постійно діючі семінари, клуби і т.ін. — рефлексивного спрямування, різних за світоглядом людей, приміром, на міжпартійній основі.

У процесі дослідження ми доходимо висновку, що розвиток рефлексії є засадничою умовою для формування інтелігенції. Це відбувається тому, що рефлексія є тим самим механізмом, який створює іншу (рефлектуючу) структуру особистості, що є найпершою передумовою для інтелігентності. Одним із найоптимальніших шляхів для культивування рефлексії є засвоєння, інтеріоризація спеціальних знань (текстів інтелектуальної культури), у процесі чого рефлексія розташовується між розумінням змісту символу й само розумінням, між особистістю і її мисленням, пов'язує когнітивний аспект із особистісно-смісловим аспектом.

Отже, узагальнюючи, можна сказати, що повернення до пріоритетів книжкової освіченості, а саме: об'єднання з культурним символом — може стати головним завданням і рушійною силою розвитку рефлексії інтелігентної особистості.

Література

1. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. — Том 24.

– № 5. – 2003. – С.45 – 57.

2. Клименко В. В. Стан інтенції і визначеність предметності почуття // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2006 – Вип. 27. – 526 с. – С. 62 – 83.

3. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. – М.: “Гнозис”, Изд. группа “Прогресс”, 1992. – 272 с.

4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

5. Теплов Б. М. Избр. труды. В 2-х т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – 329 с.

6. Шпрангер Э. Два вида психологии // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1980 – С. 286 – 300.

Онищук В. І.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті вказується на те, що формування основ педагогічних умінь та навичок у мистецькому закладі тісно пов'язано із вивченням фахових дисциплін, педагогіки та педагогічної практики. Для цього використовується цілий комплекс різних методів навчання, від змісту навчального матеріалу яких залежить його ефективність, ураховуються індивідуальні особливості студентів, взаємозв'язок теоретичних та практичних занять, правильне поєднання яких приносить високий результат для професійного розвитку студента, майбутнього викладача фахових дисциплін.

Forming of basis of pedagogical abilities and skills in the university of arts is closely linked with the study of pedagogics, special disciplines and pedagogical practice. For this purpose different methods of teaching are used which are related to the contents of educational material. Its efficiency depends on personal peculiarities of students, interaction of theoretical and practical classes, correct combination of which brings a high result for professional development of student, future teacher of special disciplines.

Перебудова освіти в Україні є найважливішим завданням усіх навчальних закладів, які покликані формувати професійні якості громадянина, реалізовувати його потенціал у навчальному процесі.

Система підготовки фахівців у галузі інструментальної музики склалась давно і є організованою в структурі освіти. Вона готує студентів до виконавської та педагогічної діяльності як з окремими виконавцями, так і з творчими колекти-

вами. Зокрема в Інституті мистецтв підготовка виконавців – інструменталістів поставлена на належний рівень, але недостатньо враховується таке важливе питання, як формування у них педагогічних умінь та навичок у навчальному процесі.

Ця актуальна проблема у ВНЗ існувала завжди через те, що приступивши до педагогічної роботи, випускники стикаються із труднощами щодо педагогічної підготовки молодих виконавців на різних інструментах.

Отже, під час навчання студенти повинні формувати педагогічні уміння та навички. Для цього потрібно “створити такі умови, щоб весь комплекс дисциплін навчального плану був спрямований на профіль навчального закладу в цілому і конкретно на кожну спеціальність” [12; 4].

Саме поняття “умови” дослідники трактують по-різному. Так, С.М. Борунова вважає, що “... умови – це правило, яке забезпечує нормальну роботу чогось”. А М.Т. Фролов характеризує умови як середовище, в якому те чи інше явище або процес існують та розвиваються.

Предметом наукової статті є процес формування педагогічних умінь і навичок у студентів-інструменталістів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічні умови та навчальний процес в Інституті мистецтв, спрямований на формування умінь і навичок професійної діяльності студентів.

Завдання праці:

- проаналізувати дослідженість проблеми в науковій літературі і практиці;
- розкрити методи, що сприяють удосконаленню педагогічних умінь і навичок у процесі навчального періоду;
- довести доцільність запропонованих умов підготовки студентів в Інституті мистецтв.

Мистецький заклад своїх студентів спрямовує на удосконалення високопрофесійної виконавської майстерності, проте недостатньо приділяється увага формуванню педагогічних навичок. Через те ми стикаємось із “слабкою підготовкою випускників до вирішення різноманітних завдань і проблем, з якими вони зустрічаються у педагогічній діяльності” [5; 3].

Даючи студентам обширні знання в галузі виконавства, розвиваючи їх музично та інтелектуально, навчаючи їх

сприймати музику, аналізувати її, грати в різних стилях, використовувати в навчальному процесі різні "школи", методики, викладачі цим ще не формують у них педагогічні уміння та навички, не вчать їх засобам передачі знань. Хоч, звичайно, чим вищі знання сьогоденного випускника в галузі фахових дисциплін, педагогіки, психології, етики, естетики, педагогічної практики, тим більше у нього шансів стати професійним педагогом.

Готуючи студентів до педагогічної роботи, викладачі повинні звертати особливу увагу на зв'язок професійно-педагогічної та психолого-педагогічної підготовки.

Е.Н. Федорович про такий взаємозв'язок пише так: "Така організація навчання, при якій спеціальну підготовку розглядають ізольовано від психолого-педагогічної, завдає шкоди розвитку не тільки загальнопедагогічним, а й вузькопрофесійним умінням і навичкам студентів" [11; 36-39]. Знання студентами психології людини в майбутній роботі допоможе на професійній основі підходити до підготовки своїх учнів, давати їм професійні знання, входити в їхню довіру, завойовувати у них авторитет.

Свого часу В.А. Сухомлинський писав: "...педагогічний ефект будь-якого виховного явища тим вищий, чим менше дитина відчуває в ньому задум педагога... знайти шлях до серця дитини, підійти до нього так, щоб будь-яка справа, у яку вона втягується, ставала для неї потребою, пристрастю, а вихователь – її товаришем, другом, однодумцем" [9; 32]. Цей вислів повністю стосується і студентів Інституту мистецтв.

На сьогодні, окрім педагогічної психології, набуває важливого значення психологія мистецтва, яка викладається в Інституті мистецтв. Вона є потрібною для майбутніх спеціалістів тому, що допомагає глибоко розібратися і проаналізувати сутність мистецьких процесів, які відбуваються в людині, яка готується до педагогічної діяльності.

Загальні основи галузевих наук сприяють необхідному інтелектуальному саморозвитку індивідуальності, що конче потрібно сучасному педагогові. Правда, тут є певні недоліки, які полягають у тому, що читається курс для всіх спеціальностей (духових, народних інструментів і т ін.) однаково, не враховуючи специфіки виконавства на тих чи інших ін-

струментах.

За навчальні роки студенти повинні оволодіти і педагогічним мисленням, своєрідним баченням довколишнього світу, аналізувати його, набувати професійні знання та навички, які будуть інтегровані для своїх учнів, приймати науково обґрунтовані рішення у процесі педагогічної діяльності, спираючись на критерії, методи діяльності, принципи дидактики.

“Центральною ланкою підготовки вчителя повинна бути не проста передача інформації, а формування у майбутнього вчителя здібностей творчо приймати рішення, оптимальні для конкретних умов його практичної діяльності” [3; 29].

Початківець – музикант, навчаючись ще у ДМШ, не думає про те, що він у майбутньому може стати викладачем. Його завдання полягає у першу чергу навчитися добре грати на інструменті. Але декотрі вчорашні діти, випускники музичної школи, вступають сьогодні до мистецького закладу, навчаються у ньому, набувають музично-педагогічного досвіду і через декілька років багато з них стане педагогами, а педагогічна робота буде для них професійною діяльністю на все життя. Саме тому й важливо не упустити в Інституті мистецтв формування педагогічних умінь та навичок.

Важливим завданням для студента є нагромадження багажу знань зі спеціальних та гуманітарних дисциплін, щоб згодом лише самовдосконалюватися. Тут неабияке значення має викладач, який за мінімальний час роботи завдяки своєму багаторічному досвіду може вплинути на досягнення високого результату. М. Грищенко вважає, що “Всі види навчального процесу у ВНЗ повинні будуватися так, щоб у кожному з них відчувалася керівна роль викладача, і водночас – щоб спонукати, заохотити студента до самостійної творчої праці” [2; 12].

Завжди існувала думка, що викладач – це інформатор, заведве не єдине, основне джерело, який передає свої знання студентам. В основному це так. Педагог може мати високий рівень викладання своєї дисципліни, але він не може бути єдиним джерелом знань через те, що існує багато джерел, до яких той самий викладач повинен приводити студента та звертатися сам (це бібліотеки, концертні зали, конференції, відео-, аудіоінформатори і т. ін.).

Головна функція викладача – це керівництво пізнавальною діяльністю студента, доведення справи до кінця за найменших затрат сил та людської енергії з обох сторін.

Немаловажним питанням при формуванні педагогічних навичок у студента є його здібності до педагогічної діяльності.

А. Лагутін вважає, що "Педагогічні здібності формуються і проявляються лише в процесі педагогічної праці і відображають його структуру. Глибина і різнобічність знань зі свого предмета не завжди збігаються з продуктивністю педагогічної діяльності, що засвідчує про спеціальний характер педагогічних здібностей. І в той же час їх формування протікає успішніше за наявності загальних здібностей і сприятливому сполученню психічних властивостей людини, оскільки творчий, індивідуальний і комунікативний характер педагогічної праці синтезує в собі численні і різносторонні фактори. Можна вивести таку залежність: чим цікавіша людина як особистість, тим більше у неї даних для педагогіки, у тому числі й музичної; чим здібніший педагог як музикант, тим кращих результатів доб'ється він як викладач музики" [2; 170].

"Спеціальна підготовка до педагогічної роботи, в ході якої починають формуватися і відповідні здібності, включає як морально-психологічний, так і чисто навчальний аспект, зважаючи на те, що готовність до вчительської праці припускає і наявність певних індивідуально-психологічних якостей особистості, і володіння системою знань і умінь, необхідних для такої роботи" [2; 171].

Сучасна педагогіка приділяє особливу увагу здібностям, від них залежить швидкісне та якісне оволодіння професійними знаннями.

С.Л. Рубінштейн головним показником здібностей вважає легкість засвоєння нової діяльності. Він підкреслює, що здібність людини – це передусім – здатність до праці й навчання і у процесі здібності розвиваються.

Учені В.В. Богословський, О.Г. Ковальов, А.В. Петровський виділяють загальні та спеціальні здібності. За їхнім трактуванням, загальні здібності відповідають вимогам не одних, а багатьох видів діяльності, а спеціальні більш вузькому колу конкретної предметної діяльності (музичної).

Видатний психолог Б.М. Теплов виділяє три ознаки здібностей: "Під здібностями розуміються індивідуально-психо-

логічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої...

Здібностями називають не будь-які взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають стосунок до успішності виконання будь-якої діяльності або багатьох діяльностей. Такі властивості, як запальність, в'ялість, повільність, які безсумнівно є індивідуальними особливостями людей, зазвичай не називаються здібностями, тому що не розглядаються як умови успішності виконання будь-яких діяльностей.

Поняття здібності не вводиться до тих знань, навичок і умінь, які вже вироблені у певної людини” [10; 16].

Деякі науковці вважають, що здібності є вродженими, але Б.М. Теплов стверджує, що: “Здібності ми визначили як індивідуально-психологічні особливості людини, а ці останні по суті справи не можуть бути вродженими. Вродженими можуть бути лиш анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, самі ж здібності завжди є результатом розвитку” [10; 17].

С.Л. Рубінштейн розглядає “обдарованість як якісно своєрідне сполучення здібностей, від якого залежить можливість досягнення великого або меншого успіху у виконанні тої чи іншої діяльності” [7; 479-480].

Отже, різні вчені по-різному бачать систему обдарованості, здібності людини. Музично обдарована особистість є запорукою успіху в галузі мистецтва, але сюди потрібно додати ще наполегливу щоденну працю.

Навчальний план Інституту мистецтв спрямований на засвоєння студентами теоретичних знань та практичних навичок за рахунок таких дисциплін, як педагогіка, психологія та фахових. Але вивчивши цей матеріал, студент не може піднятися на той рівень, який потрібний для висококваліфікованого педагога. І тут важливу роль на четвертому курсі відіграє педагогічна практика, яка є однією зі складових навчального процесу та вносить корективи, озброює студентів педагогічним досвідом, перевіряє та вдосконалює теоретичні знання, готує їх до реальних умов праці із фаху.

Студенти під час педагогічної практики працюють з конкретними дітьми, готуючи з ними концертний репертуар, вкладають в них свої знання, уміння, застосовують на них методику провідних науковців, бачать свої плоди педагогічної діяльності, і тільки тоді вони починають розуміти, що таке педагогічна робота, ставляться до своєї справи профе-

сійно, серйозно.

Педагогічна практика дає студентові нові навички через практичні заняття. Тут велике поле діяльності для застосування своїх методик, експериментів, проблемних ситуацій і т. ін.

Перед педагогічною практикою стоять завдання:

1. Закріпити знання із фахових дисциплін, педагогіки, психології.

2. Навчити студентів проводити індивідуальні заняття з учнями та знаходити шляхи творчого розв'язання завдань.

3. Виховати у студентів інтерес до педагогічної діяльності.

4. Перед тим, як відправити студентів на практику, потрібно ознайомити їх із відповідними документами, розробити систему індивідуальних занять.

5. Певний план проведення уроку пропонує О. Рудницька: "Уточнити вихідний рівень художньої підготовки учня та спланувати програму проведення подальших занять...

6. Розробити педагогічні ситуації взаємодії з учнем, спрямовані на розвиток його особистісних та професійних якостей.

7. Створити атмосферу, сприятливу для стимулювання позитивних емоцій...

8. Спонукаючи прояви творчої самостійності учня та його прагнення обґрунтувати результати власних мистецьких пошуків" [8; 129-130].

На формування педагогічних умінь та навичок важливе місце займає метод спостереження. Відвідування занять ДМШ розвивають у студентів педагогічне спостереження. "Якщо у процесі спостереження студенти осмислюють дії інших, то при виконанні практичних завдань вони проектують свої дії на основі педагогічної теорії, вчатьса самостійно вирішувати навчально-виховні завдання, здійснювати пошук раціональних шляхів практичного рішення педагогічних завдань" [1; 143].

Таким чином, формування основ педагогічних умінь та навичок у мистецькому закладі тісно пов'язано із вивченням фахових дисциплін, педагогіки та педагогічної практики. Для цього використовується цілий комплекс різних методів навчання, від змісту навчального матеріалу яких залежить його ефективність, ураховуються індивідуальні особливості студентів, взаємозв'язок теоретичних та практичних занять,

правильне поєднання яких приносить високий результат для професійного розвитку студента, майбутнього викладача фахових дисциплін.

Високе покликання учителя, його відповідальність перед суспільством за підготовку висококваліфікованих кадрів зобов'язують студентів, майбутніх педагогів постійно вдосконалювати свій професійний рівень, педагогічну майстерність, знаходити нові методи та засоби для поліпшення своєї практичної діяльності. Студенти різного рівня музичної підготовки, оволодівши педагогічними уміннями та навичками, зможуть застосовувати їх у практичній діяльності.

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учеб. пособие для студентов пед. институтов, слушателей Института повышения квалификации преподавателей пед. дисциплин университетов. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Грищенко М.М. Дидактичні поради молодому викладачеві. К.: Вища школа, 1973. – 68 с.
3. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Вопросы психологии. – № 2. – 1986.
4. Марінін І.Г. Формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва шкільним народно-інструментальним колективом: Автореф... канд. Пед наук. – К., 1995. – 24 с.
5. Некоторые проблемы совершенствования музыкального образования (по материалам конференции в Новосибирске), апрель 1981. – М.: Информкультура.
6. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы. – М., 1985. – 703 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: 1940.
8. Рудницька О. Педагогіка загальна та мистецька. – Навч. пос. – К., 2002-270 с.
9. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1973.
10. Теплов Б.М. Избранные труды: в двух томах. – Том 1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
11. Федорович Е.Н. Совершенствования подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете. – Сб.науч. трудов. – Свердловск. – 1991.
12. Школа-училище-вуз. Проблемы и перспективы. Издательство дальневосточного университета. Владивосток, 1988. – 232 с.

Павелко В.В.

ВАРІАТИВНІСТЬ РОЗВИТКУ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ТА ЙОГО НАСЛІДКИ

У статті розглядаються різні підходи до розвитку наочного навчання, які існують у сучасній педагогіці, та аналізуються наслідки такої варіативності.

The paper deals with the various points of views of scientific studying, which exist in modern pedagogics, and the consequences of such variety are also analyzed.

Зміст освіти, відповідно до Закону України „Про освіту” [7], має відповідати соціальному замовленню суспільства, має враховувати реальні можливості процесу навчання, забезпечувати високу наукову і практичну значимість навчального матеріалу, соціально детерміновану єдність у конструюванні та реалізації змісту освіти з позиції навчальних предметів, що вивчаються в школі.

Тому сучасні дидакти шукають такі засоби, які б допомагали всім дітям фундаментально засвоїти матеріал програми, зокрема й початкової школи, набути вміння самостійно вчитися, сприяли б їхньому розвитку. Це спонукало нас до дослідження теми “Формування знань і вмінь молодших школярів у процесі навчання засобами наочності і моделювання”.

Вирішення цього завдання передбачає вдосконалення навчального процесу передусім на основі досягнень педагогічної науки і передового педагогічного досвіду шляхом ґрунтовного вивчення, адаптації та впровадження їх у практику. При цьому, звичайно, не варто забувати, нехтувати надбаннями минулого – педагогічною спадщиною Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського та його по-

слідovníків, зокрема М.Ф. Бунакова, яким, як зазначають дослідники його педагогічних праць [11], *вперше* була дана класифікація типів “наочних приладь”.

У цій статті ми хочемо показати наявність існуючих у сучасній педагогічній літературі тлумачень наочності, наочно-го матеріалу та результат такої варіативності.

Як зазначають дидакти ХХІ ст., зокрема Максимюк С.П. [9], принцип наочності – це найбільш відомий і зрозумілий принцип навчання, який використовується з найдавніших часів. Але умови сьогодення вносять корективи в розуміння та використання поняття наочності в дидактиці, зумовлюючи появу як нових різноманітних термінів типу “моделювання”, “нова наочність” та інші, так і розуміння їх специфіки, необхідності та призначення на сучасному етапі.

Так, наприклад, С.В. Селемєнєв в епоху комп’ютеризації вважає необхідним “панування” знакової наочності, стверджуючи, що в знаковій конструкції “з’являється наочність за рахунок використання знаків-символів – зображень, здатних включати в себе образ” [13, с.34]. Навчальний знак, який не стільки замінює зміст, як передає його суть, повинен бути символом. А в майбутньому автор передбачає створення й використання на уроках (в даному випадку історії) віртуальних світів, говорячи зокрема про історичні світи, в житті яких інтерактив дозволить учню брати “безпосередню” участь. Адже наявність лише діафільму або картини вже стає недостатньою сьогодні.

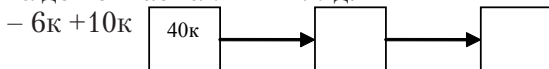
Зовсім інший підхід у розумінні наочного навчання є у А. М. Маслова, який вказує на доцільність “та великі перспективи для застосування гіпнозу в педагогіці” [10, с.223]. Тому синонімом до терміна “наочне навчання” тут є “самонавіювання”, “автогенне тренування”.

Ще одним із варіантів сучасного розуміння наочного навчання, а на нашу думку, одним із шляхів вирішення завдання формування міцних і свідомих знань та вмінь молодших школярів, є застосування моделювання в процесі навчання. Питання необхідності моделювання цікавило таких відомих вчених ХХ ст., як В.Г. Болтянський, Д.Б. Ельконін, Л.М. Фрідман. Однак ця теорія не набула подальшого розвитку, поширення. Водночас вона знаходить часткове відображення в деяких сучасних педагогічних джерелах. Тому наявними

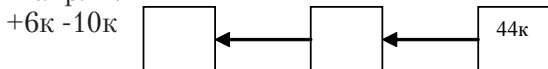
стають ситуації, коли в традиційне розуміння наочного навчання фрагментарно проникають деякі положення іншого його трактування, зокрема моделювання. Це призводить до виникнення неоднозначних, часом суперечливих тлумачень.

Так, наприклад, проведений нами аналіз статей, підручників, посібників, які стосуються питання розв'язування сюжетних задач, дає можливість стверджувати, що саме із словосполученням "розв'язування задач" все частіше в останні роки поряд із традиційними засобами наочності пов'язуються засоби моделювання. При цьому спостерігається закономірна ситуація – явне моделювання задач у сучасних дидактів, методистів асоціюється чомусь переважно з наявністю досить складних абстрактних конструкцій типу графів, граф-схем. Крім того, звертається увага на їх застосування лише до конкретного виду сюжетних задач.

Одним із таких прикладів є задача [12] з відповідним схематичним зображенням, а саме: юннати на першій грядці посадили 40 кущів полуниць, на другій – на 6 кущів менше, ніж на першій, а на третій – на 10 кущів більше, ніж на другій. Скільки кущів полуниць посаджено на третій грядці? Розв'язання цієї задачі складається з двох дій. Відповідна схема до неї має такий вигляд:



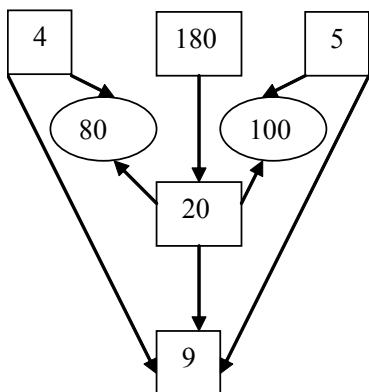
Розв'язуючи задачу, обернену до даної, продовжується у статті, учні будують схему, в якій стрілки мають протилежний напрям:



Розглянемо й іншу побудову структурної моделі у вигляді граф-схеми на прикладі такої задачі: "За два дні музей відвідало 99 учнів, поділившись на рівні групи. Першого дня музей відвідало 5 груп, а другого – 4. Скільки учнів побувало в музеї кожного з цих днів?"

Вершини граф-схеми моделюють дані і результати дій. Дані та результати проміжних дій записують у квадрати, відповіді на запитання задачі – в колу. Дані величини розміщуються в першому рядку зверху граф-схеми. Стрілки (ребра) моделюють певне відношення, зв'язок між даними і результатом дій" [12 с.42-43].

Модель математичної структури даної задачі, продовжує далі автор, матиме такий вигляд:



Розв'язання задачі:

$$5+4=9(\text{гр.})$$

$180:9=20(\text{учн.})$ в кожній групі
 $20 \times 5=100(\text{учн.})$ відвідали му-

зей першого дня.
 $20 \times 4=80$ (учн.) відвідали му-
 зей другого дня.

Мета використання моделювання в процесі роботи над задачами – забезпечити учням основу для усвідомленого розуміння як змісту задачі, так і вибору

відповідної послідовності виконання обчислень. З цієї точки зору, вище наведений приклад скороченого запису задачі, як узагальнена конструкція – структурна модель, яка відображає всі залежності між величинами задачної ситуації, є відтворенням лише кількісної характеристики величин.

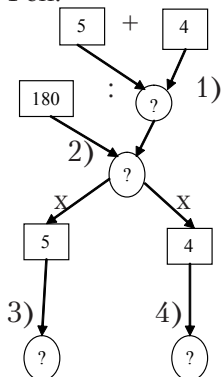
Однак модель чи схематичного, чи табличного, чи будь-якого іншого виду запису повинна абсолютно повно і чітко передавати всі залежності між величинами. Природно, що на відповідному етапі навчання все ж таки повинні мати місце структурні моделі, але, не зважаючи на досить абстрактну, узагальнену їх будову, призначення їхнього використання – надавати допомогу у процесі розв'язування й розкривати усі можливі способи розв'язування.

Тому до даної задачі, остання дія якої передбачає два способи міркування, доцільно, на наш погляд, побудувати, наприклад, таку структурну модель:

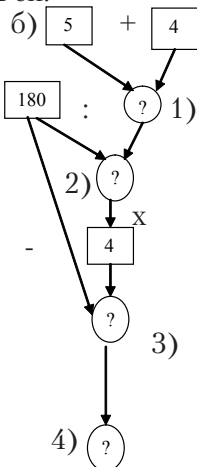
У той же час терміни “модель”, “моделювання” практично не вживаються, коли мова йде про традиційний, загальновідомий вид короткого запису умови задачі. Наприклад, під час розв'язування задач на рух досить необхідним і ефективним є використання схематичного зображення, креслення для відтворення зв'язків між даними та шуканими величинами. Але ж зображення, відтворення чогось за допомогою інших об'єктів (креслень, символів) є моделюванням. Зви-

чайно, це стосується не тільки скороченого запису задач на рух, а й задач інших типів.

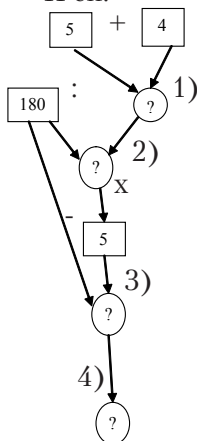
I сп.



II сп.



a) II сп.



Таку ж ситуацію невизначеності і навіть суперечності можна, на жаль, продемонструвати й на іншому прикладі. Це стає очевидним, аналізуючи всю сукупність наочного матеріалу, який рекомендується дидактами і методистами до використання на уроках природознавства.

Так з терміном "модель" вже асоціюються такі поняття, як "карта", "глобус", "схема". Але, наприклад, тлумачення понять "муляжі", "гербарії" характеризує їх як моделі. "Так, муляжі – це точна копія натурального об'єкта, в якій відо-

бражаються не тільки основні (колір, форма, розміри), але й другорядні, незначні, зовнішні ознаки” [2, с.129]. “Гербарії – це засушені рослини або їх частини, які прикріплені до цупкого паперу” [2, с.127]. Звичайно, уявлення про таку рослину буде відносним з точки зору визначення кольору, деяких інших особливостей. Водночас досить чітким є відображення будови цієї рослини, хоча у той же час вона подана в іншому стані, ніж є в реальних умовах свого існування. Іншими словами можна сказати, що в даному випадку знехтувані одні ознаки (такі як колір, об’ємність), але досить близько до оригіналу передані інші (будова).

Не врахування наявності ознак моделювання на сучасному етапі призводить не лише до неоднозначності щодо розуміння змісту, призначення наочного матеріалу, а навіть до суперечності.

Так, відповідно до традиційного тлумачення, муляжі є статичними, об’ємними, образотворчими засобами для опосередкованого чуттєвого пізнання. Телурій, глобус – динамічні та статичні, матеріальні моделі – засоби для опосередкованого чуттєвого пізнання [2]. Але ж муляжі, як точна *копія* натурального об’єкта, – це також модель!

Отже, незважаючи на те, що принцип наочності – “найбільш відомий і зрозумілий”, має дуже давнє історичне трактування та численні сучасні обґрунтування щодо використання наочного матеріалу, однак питання наочного навчання було і залишається актуальною педагогічною проблемою.

Звичайно, право на існування має кожна із згаданих теорій наочного навчання, але виникають запитання:

1. Чому на сучасному етапі свого розвитку, адаптації до нових умов, вимог науки і суспільства найбільш відомий принцип навчання не вдосконалюється як одна цілісна конструкція, полегшуючи і в той же час підвищуючи ефективність процесу навчання?

2. Чому, набираючи розгалуженого характеру розвитку, цей принцип не є допомогою педагогу в його роботі?

Тобто питання наочного навчання потребує дослідження, розвитку, але з позиції узагальненого, цілісного підходу до його розв’язання.

Література

1. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся : межвуз. сб. науч. тр. / ред. Г.И. Щукина и др. – Л.: ЛГПИ, 1984. – 144 с.
2. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: навч. посіб. / Т.М. Байбара. – К.: Веселка, 1998. – 333 с. – (Трансформація гуманіт. освіти в Україні).
3. Болтянский В.Г. Формула наглядности – изоморфизм плюс простота / В.Г. Болтянский // Советская педагогика. – 1970. – №5. – С. 46-57.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти: Затв. 16 листопада 2000 року // Початкова освіта. – 2000. – № 47. – С. 3-31.
6. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды / Д.Б. Эльконин ; [под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко]. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
7. Закон України "Про освіту": Відомості Верховної Ради.: К., 21.05.96. – №21. – С. 254.
8. Концепція середньої загальноосвітньої школи України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1992. – №4. – С.12.
9. Максимюк С.П. Педагогіка. Курс лекцій для студентів: в 2 т. / С.П. Максимюк. – Рівне, 2003. – Т.1. – 326 с.
10. Маслов А.Н. Аксиома наглядного обучения / А.Н. Маслов // Школьные технологии. – 2003. – №2. – С. 217-224.
11. Питання наочності в навчанні: [наукові записки кафедри педагогіки та психології / ред. Зільберштейн А.І.]. – Харків, 1958. – Том XXIX. – 187 с.
12. Розв'язування математичних задач у початкових класах : [зб. статей / ред. Т.М. Хмара]. – К.: Радянська школа, 1986. – 95 с.
13. Селеменев С.В. Знаковая наглядность / С.В. Селеменев // Образование в современной школе. – 2003. – №2. – С. 33-42.
14. Селеменев С.В. Новая наглядность / С.В. Селеменев // Школьные технологии. – 2002. – №4. – С. 150-156.
15. Учебно-наглядные пособия по математике: [сб. статей / ред. А.М. Пышкало]. – М.: Просвещение, 1965. – 240 с.
16. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
17. Ягупов В.В. Педагогіка / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 559 с.

Паламарчук Л.М.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАС ОСОБИСТОСТІ: СПРОБА ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми дослідження психологічного часу особистості у біографічному масштабі.

The article is devoted to theoretical the analysis of problem research of psychological time of personality in a biographic scale.

Проблема часу є однією з найдревніших і найскладніших в історії наукового пізнання. Інтерес психологічної науки до проблеми часу пояснюється тим, що всі об'єкти дослідження у психології – це динамічні утворення, які розвиваються у часі, а опосередковане відношення до часу, який переживається, є власне людським утворенням, характерним лише людині. Дослідження психологічного часу в ситуативному масштабі (від мілісекунд до кількох годин) дають дуже малу інформації щодо часу життя людини, на відміну від досліджень у біографічному та історичному масштабах. На основі усвідомлення людиною основного змісту життя як змісту життєво важливих подій у відносно гармонійній цілісності та часової структури життя як взаємозв'язку цих подій, належності їх до певного часу формується індивідуальна концепція часу кожної людини, що визначає часову і структурно-змістову наповненість життєвої перспективи [4, с. 10-12]. Зростання актуальності проблеми часу в сучасному світі є наслідком прискорення розвитку суспільства, оскільки “суттєві події все частіше відбуваються не навколо великих людських спільнот, а навколо особистості людей” [16, с. 208] та зумовлена потребами людини у побудові свого власного життєвого шляху та визначенні життєвих перспектив.

Мета статті полягає у теоретичній розробці проблеми психологічного часу особистості у масштабі її життєвого шляху.

Врахування фактору часу при аналізі особистості людини характерне для теорій біхевіоризму і фрейдизму, з їх підкресленням ролі минулого особистості і залежності від нього, відображено у гуманістично зорієнтованих концепціях, що визнають головними направленість особистості в майбутнє та її самореалізацію, проблема "буття в часі" є центральною темою екзистенціальної психології та психотерапії, широко вживаються поняття "зовнішній" і "внутрішній" час у вченнях феноменології.

Дослідження закономірностей функціонування людини в часі, засновані на історичному і біографічному підходах, розпочаті у 20-30-х рр. XX ст. західними психологами [3, с. 29]. Перші спроби огляду психологічного часу особистості у масштабі її життя, вивчення зв'язку життєвого шляху особистості і вікової періодизації, співвіднесення зовнішніх і внутрішніх подій життя належать П. Жане, Л. Севу, П. Фрессу, Ш. Бюлер.

Початок наукового розгляду проблеми психологічного часу людини в біографічному масштабі поклала філософсько-психологічна концепція особистості як суб'єкта життя радянського психолога С.Л. Рубінштейна. Вчений розглядав час як відображення особливостей механічного руху та як суб'єктивне переживання часу людиною завдяки суб'єктивному зв'язку часу життя суб'єкта, його поведінки, вчинків, дій, переживань з об'єктивним процесом життя. Поняття життєвого шляху особистості і суб'єкта розглядались у нерозривному зв'язку, так як розвиток особистості проходить протягом життєвого шляху, детермінованого соціальними і суб'єктивними впливами, і проявляється у його оптимальній організації. Цим було подолано безсуб'єктний підхід до життєвого шляху особистості та заперечено структурно-субстанціональне визначення особистості, яке не розкривало проєктивних можливостей особистості та її змін в життєвому шляху. Завдяки відведенню свідомості суб'єкта регулюючої ролі у зміні й перетворенні об'єктивного часу, особистість почали вивчати в масштабі її життя, розглядати психологічний час людини з точки зору життєвого шляху, що передбачає

різний вплив і тенденції у межах однієї біографії [7, с. 110]. Вирішення питання щодо об'єктивного та суб'єктивного часу сприяло також виділенню 2-х основних тенденцій у дослідженні проблеми часу у психології: вивчення об'єктивного психологічного часу (дослідження об'єктивних характеристик психіки, нейро- і психофізіологічних особливостей часової організації людини) та вивчення суб'єктивного психологічного часу (дослідження сприймання часу, переживання часу, часової перспективи тощо). Першоосновою розвитку здібності психіки до регуляції взаємодії людини зі світом в часі виступає поєднання на особистісній основі об'єктивних і суб'єктивних особливостей часу.

Орієнтація на минуле, теперішнє і майбутнє – найважливіша часова характеристика особистості, адже людина сприймає час як певну послідовність подій, розтягнуту на роки як часова перспектива і ретроспектива. Згідно з психологічною “теорією поля” Курта Левіна різнонаправлені одиниці психологічного часу особистості формують не тільки теперішній стан індивіда, але і його уявлення про власне минуле і майбутнє, які пливають на вибір тієї чи іншої лінії поведінки.

Незважаючи на те, що було емпірично доведено, що психологічний час – це не викривлене відображення об'єктивного часу, а “особистий час психічних процесів, представлений у свідомості” [4, с.28], “мірило” життя людини (його подій, розвитку), що не може переживатися “об'єктивно”, окремо від особистісних смислів і значень [16], проблема психологічного часу – одна із найцікавіших і найменш розроблених у психології.

На основі аналізу психологічної літератури можна зазначити, що **психологічний час** — це “відображення в психіці людини часових відношень між подіями в її життєвому шляху” [11, с. 55]; “форма переживання часу, що характерна особистості, яка представляє дану культуру і породжена нею” [13, с. 67]; “особистий час психічних процесів” [4, с. 28]; “одна із координат життєвого світу особистості, час життєвого світу особистості” [16, с. 95]; “переживання, спогади, очікування, передчуття, мрії, надії” [12, с.181] тощо. Результатом актуалізації у свідомості людини феномену психологічного часу є поява першого часового новоутворення – “почуття дорослості”, відчуття психологічного часу як особистісного надбання.

Вироблення особистісного психологічного часу відбувається шляхом конструювання, впорядкування, ієрархізації моментів життя, значущих подій, актуальних міжподійних зв'язків у відносно гармонійну цілісність: виробляється ціннісне відношення до часу життя, відбувається часова регуляція особистістю власної поведінки і діяльності у процесі здійснення життєдіяльності, направленої в майбутнє як особистісна програма і перспектива [16; 3; 8; 9].

Найважливішим питанням психологічного часу є фундаментальна проблема співвідношення минулого, теперішнього і майбутнього, яка покладена в основу окремих концепцій психологічного часу. У сучасній психології міцно утвердилась *квантова концепція психологічного часу*, у якій психологічному теперішньому відводиться місце між минулим і майбутнім, але не чітко визначені межі кванту часу та залишаються непоясненими інверсії психологічного часу. Завдяки працям Б.Г. Ананьєва найбільшого поширення у психологічній науці набула *подійна концепція психологічного часу*, яка долає обмеження квантової концепції і розглядає розвиток особистості у площині минуле-теперішнє-майбутнє. Дана концепція визначає основними одиницями життєвого шляху особистості події, які відбуваються у її житті (сюди відносяться внутрішній світ людини, її дії, вчинки, зовнішнє природне і соціальне середовище існування) і пояснює особливості психічного відображення людиною часу залежно від кількості та інтенсивності цих подій. На думку Б.Г. Ананьєва, головною одиницею періодизації життєвого шляху особистості, основою принципу гетерохронності розвитку психічних функцій, згідно з яким фізична, соціальна, розумова зрілість і працездатність не співпадають у часі, є вік людини – як хронологічний (паспортний), біологічний (функціональний), соціальний, психологічний (такий, що суб'єктивно переживається) [1]. Проте дана концепція не вирішила багатьох проблем, які постали перед наукою: взаємозв'язок минулого і майбутнього, зміст і межі психологічного теперішнього, механізми формування основних часових властивостей, суб'єктивна зворотність часу.

На відміну від прихильників вищезазначених концепцій, автори *причинно-цільової концепції психологічного часу* Є.І. Головаха і О.О. Кронік, довели, що особливості відо-

браження особистістю часових відношень в масштабі життя визначаються її уявленнями про характер детермінації одних важливих життєвих подій іншими, а тому провести аналіз подій життя у їх взаємозв'язку, "вимірювати" психологічний час особистості і здійснювати його регуляцію можна, взявши за одиницю виміру подію і міжподійний зв'язок типу "причина-наслідок" або "ціль-засіб" [4]. Ключове положення концепції автори визначили так: "психологічний час формується на основі переживання особистістю детермінаційних зв'язків між основними подіями її життя" [4, с.196]. Хоча певним обмеженням цієї концепції є недостатнє врахування об'єктивних аспектів реалізації особистістю намічених цілей на поведінковому рівні, вона стимулювала подальший розвиток психології життєвого шляху, оскільки дозволила дослідити минуле, теперішнє і майбутнє людини у їх взаємозв'язку, що представляє собою всю сукупність причинно-цільових відношень між подіями життя.

Отже, **психологічний вік** – це похідне поняття від поняття "час", що може бути визначене без розуміння того, про який час іде мова і що виступає одиницею виміру цього часу; міра психологічної реалізації часу життя особистості [4, с. 174]. Це відмінний від хронологічного вік, реалізованість якого розуміється людиною у формі особливого переживання свого "внутрішнього віку", "міра психологічного минулого особистості" [4, с. 174-175] подібно як хронологічний вік – міра хронологічного минулого, "інтегральний показник відношень людини до часу свого життя" [10, с. 70], характеристика людини як індивідуальності.

Феномен психологічного віку формується на основі переживання людиною реалізованості свого життя на рівні цілісного життєвого шляху, тому ставлення особистості до власного життя є важливою умовою пізнання психологічного часу і психологічного віку [4, с. 151-152]. Психологічний вік може бути змінений людиною завдяки переосмисленню ролі минулих подій і їх впливу на теперішнє і майбутнє, перегляду майбутньої життєвої перспективи: зменшений чи збільшений завдяки зміщенню особистісного часового центру в минуле чи майбутнє. Співпадання психологічного і хронологічного віку чи трохи занижений психологічний вік вказують на наявність у людини життєвої перспективи,

прагнення до самореалізації; значно нижчий показник психологічного віку порівняно з хронологічним – на переживання людиною кризи нереалізованості, а набагато вищий показник психологічного віку – це показник песимістичної і збідненої життєвої перспективи або відсутності будь-яких перспектив у житті людини. Ознакою "психологічного старіння", що веде до втрати інтересу до самореалізації особистості у майбутньому, є вузька і одностороння перспектива.

Таким чином, завдяки перетворенням модусів психологічного часу один в одного людина може осмислити власне життя та поглянути на нього з різних часових позицій. Велику мотиваційно-регулятивну роль виконує при цьому оцінка психологічної віддаленості подій у часі: дає сильний енергетичний заряд та дійовий стимул до життя, коли минуле сприймається як трамплін для реалізації головних життєвих цілей і побудови життєвої перспективи; розслаблює, бо майбутнє ще не скоро настане і людина нічого не робить для реалізації запланованого, "відрізає", "перекреслює" у думках всі зв'язки минулого з подіями майбутнього, щоб почати життя "заново", чи "пов'язує" минуле з майбутнім завдяки плануванню людиною своїх дій і передбаченню та аналізу їх наслідків. При цьому можливі певні деформації (феномени "вже баченого" і "ніколи не баченого", "спалаху пережитого"), але повернення часового центру в момент хронологічного теперішнього без особливих зусиль неможливо при патологічних порушеннях [4].

Згідно з положеннями причинно-цільової концепції, механізмами психологічного часу в біографічному масштабі виступають *протяжність* (пояснює різноманітні психологічні переживання, феномени і відкриває перспективу часової саморегуляції завдяки наявності актуальних зв'язків у загальній структурі міжподійних відношень) і *перервність* (суттєвий індикатор часової інтегрованості особистості, її свідомості і життєдіяльності) [3; с.155-160].

Людина може подолати обмеженість часу в хронологічному змісті завдяки особливим властивостям психологічного часу, якими визнані: ціннісність часу, що виражається у смислі життя; емоційна оцінка діапазону часу чи яскрава суб'єктивна валентність; наявність таких параметрів як ступінь дискретності та ступінь напруженості; суб'єктивна

наповненість темпорального проміжку, циклічність і векторність, фінитність і оборотність, об'єктивність і індивідуальність часу [17; 14; 3]. “Основними координатами простору переживань часу”, згідно з Є.І. Головахою і О.О. Кроніком, виступають ступінь дискретності, напруженості та емоційна оцінка діапазону часу [4, с. 151-152].

На думку Л.Д. Деміної та І.А. Ральнікової, особливості побудови людиною власного життєвого шляху, формування та становлення життєвих перспектив характеризують 3 основні типи психологічного часу:

- споглядально-захисний тип, який відображає нездатність впоратись у ситуації змін і пов'язаний із потребою людини у новому осмисленні часу життя, реалізація якого може викликати особистісну кризу;

- агресивно-захисний тип пов'язаний із прагненням людини зберегти емоційну стабільність шляхом посилення зовнішньої поведінкової активності, агресивності, домінування у свідомості індивіда теперішнього, заперечення минулого;

- конструктивний тип, що направлений на вибір нового способу прояву соціальної суб'єктності та пов'язаний із адекватною оцінкою минулого, теперішнього і майбутнього [5].

Потреба людини у продуктивному часі, свідоме насичення власного життя актуальними подіями і зв'язками може призвести до надмірного насичення теперішнього, результатом чого є створення напруги, що характерні для сучасної людини з її швидким темпом життя і активною діяльністю. Цілковите захоплення людини актуальними зв'язками за відсутності реалізованих і потенціальних зв'язків, відхід від мрій, фантазій майбутнього, забування чи інше тлумачення подій минулого, повне занурення у проблеми теперішнього створюють стан “абсолютного становлення”, виходом із якого є свідоме переключення уваги з моменту теперішнього та поява у свідомості людини спогадів і мрій, які наповняють і розширяють час у переживанні людиною [4, с.158]. Не завжди позитивний результат має зміна часового статусу різних міжподійних зв'язків, адже крім переміщення ненадовго думками в минулий чи майбутній час можливе “життя в майбутньому”, “життя в минулому” чи “життя в далекому минулому” людини за рахунок фіксації особистого часового центру в якомусь із цих часів, що розглядається А.П. Дон-

ченком як "моральне самовбивство" [6, с. 118], тому що виключає всі перспективні лінії майбутнього і руйнує джерела саморозвитку.

На думку Ф.Є. Василюка, ставлення до часу та його суб'єктивне оцінювання і переживання формують власний життєвий світ кожного індивіда: 1-й тип життєвого світу притаманний людині, яка живе в теперішньому, ігнорує, спотворює і заперечує реальність, немає перспективи і ретроспективи; 2-й тип описується наявністю у людини деякої просторово-часової перспективи і реалістичними переживаннями життя; для 3-го типу життєвого світу характерне ціннісне переживання, наявність часових зв'язків послідовності "спочатку-потім"; найвищим принципом 4-го типу життєвого світу є творчість, творче переживання і ставлення особистості до власного життя. Ідеальне перетворення реальності та творення нової життєвої реальності можливе за умови ціннісного і творчого переживання часу людиною [2, с. 150-151].

Згідно з Ф. Зімбардо, переконання, уявлення, переваги і цінності індивіда, пов'язані з переживаннями, які мають часову основу, тому темпоральна орієнтація людини може спрямовуватись у 5 напрямках: негативне минуле, гедоністичне теперішнє, майбутнє, позитивне минуле, фаталістичне теперішнє. Поняття "збалансована темпоральна орієнтація" виділяється як протилежність до темпоральних "упереджень", що утворюються при надмірній концентрації на якомусь із часів (минулому, теперішньому, майбутньому), що дозволяє переключатися між часами, а наявність "збалансованої часової перспективи – ідеальної часової перспективи, що найбільш психологічно і фізично здорова для індивідів і оптимальна для функціонування в суспільстві" – одним із способів часової регуляції. При цьому вміння за необхідності гнучко переключатися між часами залежно від ситуації, особистісних ресурсів (тобто баланс) визнається кращим, ніж володіння однією часовою перспективою. Для гармонійного існування і повного усвідомлення свого потенціалу людині необхідно фокусуватися не на одному часі, а на 3-х напрямках орієнтації: на майбутнє (відображає загальну орієнтацію на майбутнє); минуле (забезпечує зв'язок із традиціями, утверджує почуття власної ідентичності); теперішнє (дає щоденну радість життя) [15].

Отже, зміни у структурі суб'єктних відношень минулого, теперішнього і майбутнього призводять до змін психологічного часу та психологічного віку, темпоральної орієнтації, переосмислення життєвих перспектив і створення нової моделі майбутнього. Перспективою нашого дослідження є дослідження часових та ціннісно-сміслових аспектів життєвої перспективи особистості за допомогою комплексу психодіагностичних методик та обґрунтування отриманих результатів для подальшого планування і проведення корекційної роботи.

Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – В 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 336 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
3. Васьковская С.В., Соколюк О.Б. К проблеме генезиса психологического времени // Психология личности и время: Тезы докладов и выступлений на Всесоюзной научно-теоретической конференции. – Ч. 1. – Черновцы: ЧГУ, 1991. – С. 78-80.
4. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – К.: Наукова думка, 1984. – 205 с.
5. Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности. – Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
6. Донченко А.П. Фактор времени в нравственном становлении и развитии личности. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988. – 120 с.
7. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности: Учебн. пособие. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 167 с.
8. Ковалев В.И. Психологические особенности личностной организации времени жизни. – Канд. дис. ... псих. наук. – М., 1979.
9. Ковалев Вл. И. Личностное время и жизненный путь личности // Психология личности и время жизни человека: Сборник научных докладов по материалам Всесоюзной научной конференции. – Черновцы: ЧГУ. – 1991. – С. 5-14.
10. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
11. Мандрикова Е.Ю. Особенности психологического времени

безработных // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 54-63.

12. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. – Вид.2-ге, стереотип. – К.: Либідь, 2006. – 536 с.

13. Портнова Г.В., Балашова Е.Ю., Вартанов А.В. Феномен "когнитивного захватывания" при оценивании временных интервалов // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 67-80.

14. Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості: Монографія. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 280 с.

15. Сырцова А.В. Психологическое время: апробация методики Зимбардо по временной перспективе // Вестник Московского университета. Серия "Психология". – 2005. – № 1. – С.97-99.

16. Стецьків І.А. Проблема часу в теорії життєвого шляху // Проблема загальної та педагогічної психології. – К., 2001. – Т.3. – Ч.7. – С. 207 – 213.

17. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

Пасічник Я.А.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ З ЛОГІКИ У СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ “ПОНЯТТЯ”

У статті наголошується на тому, що тільки правильно побудована методична система дозволить забезпечити ефективне засвоєння матеріалу студентами, підвищить їх загальну логічну культуру в орієнтуванні в поняттях, які характеризують різні галузі знань та навколишній світ.

The article emphasises that only a system created in an appropriate way will provide effective learning of the material by students, will increase their general logic culture in distinguishing phenomena, wich characterise different brunches of knowledge and surroundings.

Необхідність вивчення курсу логіки на природничо-математичних та гуманітарних факультетах пояснюється тим, що знання цієї науки підвищує загальну інтелектуальну культуру будь-якого спеціаліста, сприяє формуванню логічно правильного мислення, вміння чітко і однозначно формулювати судження, висловлювати думки, положення, що стосуються відповідної галузі знань, свідомо, послідовно і несуперечливо проводити обґрунтування різних положень, вміло і переконливо захищати свої погляди і спростовувати хибні думки, раціонально проводити міркування, на основі чого формулювати правильні висновки.

Хоч обсяг годин, що відводяться на вивчення курсу логіки у вищій школі, порівняно невеликий (30 годин лекційних і 24 години практично-семінарських занять), однак при раціонально організованій методичній системі навчання можна досягти свідомого засвоєння студентами фундаментальних

положень логічної науки. Як відомо, методична система вивчення кожної науки складається з п'яти компонентів – цілей навчання, змісту навчального матеріалу, методів та засобів навчання і форм організації навчальної діяльності; вона дає відповіді на питання: а) навіщо вчити основи науки (логіки)? б) що вчити з усього курсу? в) як вчити, щоб засвоїти фундаментальні положення свідомо? г) за допомогою чого (якими засобами) вчити, щоб полегшити процес засвоєння знань? д) як і в якій формі організувати навчання, щоб процес засвоєння був ефективним, а результат успішним? Проаналізуємо кожен з компонентів методичної системи вивчення курсу логіки майбутніми спеціалістами – юристами, істориками, культурологами, політологами, економістами й документознавцями, а також поділимося досвідом роботи, яка забезпечує результативність засвоєння знань. Вкажемо, насамперед, що цілі навчання логіки зводяться до формування у студентів високої культури мислення, уміння правильно міркувати, спираючись на закони логіки, аналізувати структури думок, тверджень, положень, поглядів та позицій, приймати раціональні рішення у своїй майбутній галузі діяльності. Зауважимо, що деякі люди, зокрема, навіть деякі вчені, ігнорують та недооцінюють важливість знання логіки, вважаючи, що мислення і міркування людини можуть бути досконалими і без цієї науки, а тому її вивчення зайве або малоефективне. Природно, що є незначна кількість людей, які не вивчали логіки і мають певний рівень стихійно сформованої інтуїтивної логічної культури, але він (цей рівень) явно недостатній для того, щоб вирішувати проблеми, які виникають в науково-практичній діяльності, чи в процесі пізнання навколишнього світу і вимагають свідомо засвоєних знань, законів та форм мислення.

Як відомо, пізнання навколишньої дійсності, об'єктивних законів природи і суспільства завжди було і залишається невід'ємною складовою частиною людської діяльності, метою і завданням різних наук. Але вивченням складного і багатогранного процесу пізнання, виявлення об'єктивних законів походження і формування знань про матеріальний світ займається теорія пізнання – один із розділів філософської науки, в лоні якої виникла логіка ще в VI ст. до н.е., і з якої відокремилась в IV ст. до н.е. завдяки відомому древ-

ньогрецькому вченому Аристотелю (384 – 322 рр. до н.е).

Таким чином, вивчення логіки у вузі має на меті сформувати культуру мислення і забезпечити усвідомлення майбутніми спеціалістами ряду важливих фактів, пов'язаних з чуттєвим і раціональним пізнанням, а саме:

- розвиток і рух матеріального світу, що нас оточує, підпорядкований об'єктивним законам, які існують незалежно від людини;

- властивості і взаємні зв'язки об'єктів матеріального світу прямо чи опосередковано сприймаються людьми, їх органами чуття, відображаються в людській свідомості;

- безпосередній чуттєвий зв'язок людини з навколишньою дійсністю в процесі практичної діяльності є вихідним пунктом пізнання, дозволяє нам створити уявлення про об'єктивну дійсність;

- чуттєве пізнання не забезпечує досягнення глибини і повноти знань про навколишні об'єкти, а тому дані, здобуті в результаті чуттєвого пізнання, живого споглядання, досвіду, обробляються і узагальнюються абстрактно-логічним мисленням;

- саме мислення дозволяє людині, абстрагуючись від фактів, конкретної їх природи, пізнавати те, що недоступне сприйманню з допомогою органів чуття, дає можливість проникати в суть предметів і явищ, виявляти зв'язки між ними, відкривати закони матеріального світу, відтворювати реальну дійсність;

- чуттєве пізнання, яке проявляється у формах відчуття, сприйняття і уявлення, є першим початковим етапом пізнання, а мислення забезпечує вищий ступінь пізнання – раціональне пізнання, яке здійснюється також у трьох формах – поняттях, судженнях, міркуваннях.

І, власне, ці форми мислення становлять другий компонент методичної системи – зміст навчання. Таким чином, для забезпечення свідомого і міцного засвоєння студентами змісту навчального матеріалу з логіки слід розглянути три основні розділи курсу: 1. Поняття. 2. Судження. 3. Міркування. Досконала сформованість цих фундаментальних логічних понять і категорій сприятиме майбутній науково-практичній чи навчальній діяльності студентів, свідомому і швидкому оволодінню системою знань з будь-якої іншої га-

лузі. Адже у кожній науці, у кожній галузі знань доводиться встановлювати зв'язки та відношення між поняттями, виконувати узагальнення чи обмеження понять, їх класифікацію, формулювати судження (положення, твердження, висловлення) про зв'язок об'єктів з ознаками, чи про відношення між об'єктами, чи про факти існування об'єктів та явищ, і нарешті, з одного чи двох суджень виводити нові судження, які є висновками, тобто проводити міркування.

В даній статті ми зупинимось на теоретико-методичних основах формування логічних знань у студентів з розділу "Поняття", оскільки обсяг статті обмежений, а розділи "Судження" і "Міркування" вимагають окремого ґрунтовного висвітлення.

Отже, розглянемо основні положення розділу "Поняття", які становлять зміст цього розділу і повинні бути засвоєні в результаті його вивчення, а також зможуть успішно застосовуватись в майбутній навчально-науковій діяльності по оволодінню знаннями з інших галузей знань та навчальних дисциплін.

1. Поняття – це форма мислення, в якій відображаються предмети в їх спільних суттєвих ознаках. Суттєвими є ті ознаки, які виражають сутність предмета і без яких предмет не може існувати.

2. Поняття утворюються за допомогою логічних прийомів – зіставлення і порівняння об'єктів, аналізу ознак і наступного їх синтезу, узагальнення і абстрагування, класифікації і систематизації. (Зміст кожного логічного прийому слід розкривати в процесі лекції та ілюструвати прикладами з різних наук – математики і філології, історії і юриспруденції та інших).

3. Поняття реєструються в термінах (словах). Відомо, що кожна галузь знань має свою термінологію, відображену в термінологічних словниках (математичний словник, юридичний, політологічний та ін.).

4. Поняття зв'язане з двома категоріями, що його характеризують, тобто кожне поняття має зміст і обсяг. Зміст поняття – це сукупність суттєвих ознак, притаманних об'єктам, що позначаються відповідним терміном. Обсяг поняття – це множина об'єктів, які характеризуються ознаками, вказаними у змісті.

5. Зміст і обсяг поняття зв'язані між собою законом оберненого співвідношення, який формулюється так: чим вужчий зміст поняття, тим ширший його обсяг і навпаки, чим ширший зміст поняття, тим вужчий його обсяг.

Тут принагідно зауважимо, що розуміння і засвоєння цього закону викликає у студентів певні труднощі, і щоб їм запобігти та усунути їх взагалі, викладач повинен на конкретних прикладах з принаймні однієї галузі знань обґрунтувати і проаналізувати його суть з допомогою кругів Ейлера чи діаграм Ейлера-Венна. Скажімо, поняття “чотирикутник” має зміст, що складається з таких суттєвих ознак:

а) бути частиною площини, обмеженої замкненою ламаною лінією;

б) мати 4 кути, 4 вершини, 4 сторони.

Але якщо до цих ознак приєднати ознаку

в) “мати паралельні протилежні сторони”, тобто розширити зміст поняття (збільшити кількість його ознак), то обсяг поняття “чотирикутник” звужиться, бо серед усіх чотирикутників виділяється така підмножина за вказаною ознакою, яка становить обсяг поняття “паралелограм”. Діаграма, що ілюструє закон оберненого співвідношення між змістом і обсягом в розглянутому прикладі, має такий вигляд:



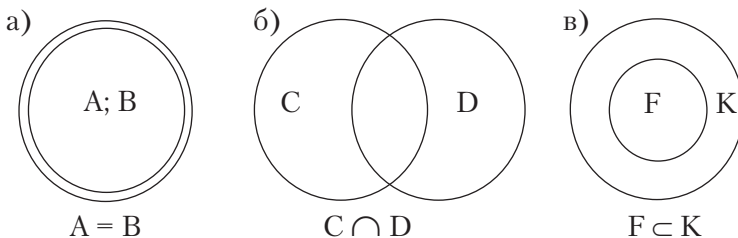
Діаграма означає, що поняття “чотирикутник” має більший обсяг, ніж “паралелограм”, але зміст його вужчий (менша кількість ознак). Закон оберненого співвідношення між змістом і обсягом поняття можна проілюструвати на прикладах пар понять “юрист” і “адвокат,

“мистецтво” і “музика”, чи “мистецтво” і “живопис” та інших. При цьому діаграма незмінна за своїм виглядом.

6. У процесі пізнання між поняттями встановлюються відношення, тобто їх зіставляють за змістом і обсягом, внаслідок чого виділяють порівнювані і непорівнювані поняття. Порівнюваними називають ті поняття, які мають спільні ознаки, а непорівнюваними ті, що не мають спільних ознак.

Наприклад, поняття "письменник" і "депутат Верховної Ради" – порівнювані поняття, а поняття "студент" і "скульптор" – непорівнювані.

7. Відношення встановлюються тільки між порівнюваними поняттями, які зіставляються за обсягом та ілюструються кругами Ейлера чи діаграмами Ейлера-Венна. Розрізняють відношення сумісності та несумісності понять. Сумісними називають поняття, обсяги яких повністю чи частково співпадають, а несумісними – ті, обсяги яких не мають жодного спільного елемента (об'єкта). Є три види відношення сумісності: а) тотожне співпадання обсягів понять; б) часткове співпадання (часткове включення) обсягів понять, тобто їх переріз; в) повне включення обсягу одного поняття в обсяг іншого. Діаграми, що ілюструють ці відношення мають такий вигляд:

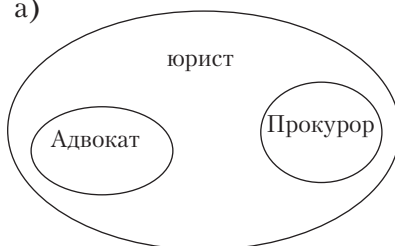


У випадку (а) поняття називають тотожними або рівносильними (наприклад, поняття А – "атестат зрілості", а В – "документ про загальну середню освіту"); у випадку (б) поняття називають перехресними (наприклад, поняття С – "юрист", а Д – "член аграрної партії"); у випадку (в) поняття перебувають у відношенні підпорядкування, причому поняття з ширшим обсягом називають підпорядковуючим або родовим. А поняття з вузьким обсягом – підпорядкованим, або видовим. Наприклад, поняття К "юрист" – родове, а поняття F "суддя" – видове, бо $F \subset K$.

У традиційній логіці розрізняють також три види відношення несумісності понять: а) співпідпорядкованість; б) протилежність; (контрарність); в) суперечливість (контрадикторність). Зауважимо, що відношення (б) та (в) пов'язані із відношенням (а), бо в кожному з них має місце співпідпорядкованість, але у випадку (а) розглядаються два види поняття, що підпорядковані одному і тому самому родовому поняттю. Наприклад, "адвокат" і "прокурор"

– несумісні поняття, кожне з яких є видовим щодо поняття “юрист”, а отже, вони є співпідпорядкованими до родового поняття “юрист”. Діаграма має такий вигляд (а):

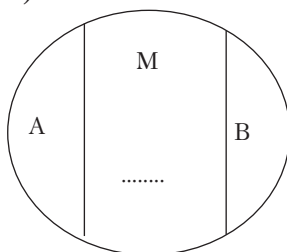
а)



У випадку (б) протилежні (контрарні) поняття характеризуються видовими ознаками, що взаємно виключаються, але родова ознака їх спільна. Тому ці поняття також є співпідпорядкованими. Наприклад, поняття

“трикутник” (А) і чотирикутник (В) протилежні і співпідпорядковані родовому поняттю “многокутник” (М). Оскільки останньому поняттю підпорядковані інші многокутники (п’ятикутник, шестикутник і т.п.), то обсяг родового поняття не вичерпується даними двома протилежними поняттями. Діаграма має такий самий вигляд, як і у випадку (а), хоч іноді в підручниках її подають в іншому вигляді.

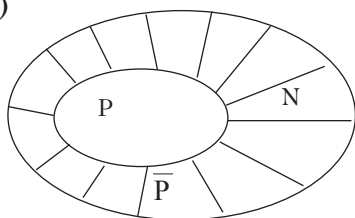
б)



У випадку (в) суперечливі (контрадикторні) поняття є також співпідпорядкованими одному і тому самому родовому поняттю. Але вони повністю вичерпують обсяг родового поняття. Зміст одного із контрадикторних понять характеризується наявністю певної ознаки, а зміст другого – відсутністю цієї ознаки. Наприклад, поняття “парне число” (Р) і “непарне

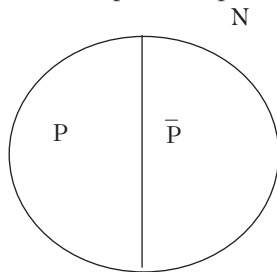
число” (\bar{P}) є суперечливими, тобто перебувають у відношенні контрадикторності, і співпідпорядкованими родовому поняттю “натуральне число” (N). Діаграма, яка ілюструє відношення між суперечливими

в)



поняттями, має вигляд:

Іноді відношення контрадикторності ілюструють так:



Кожне з відношень контарності й контрадикторності є відношенням співвідпорядкованості двох видових понять певному родовому поняттю. А тому в процесі розкриття питання "Відношення між поняттями" ми на лекціях та на практично-семінарських заняттях наголошуємо, що оскільки відношення несумісності розглядається для зрівнюваних понять, то достатньо виділити відношення протилежності (контарності) та суперечливості (контрадикторності) – як різновиди співвідпорядкованості несумісних видових понять одному й тому самому родовому поняттю.

8. Характеризуючи зміст (як компонент методичної системи) розділу "Поняття", відзначимо, що програмою з логіки передбачено також вивчення загальних положень, пов'язаних з питанням "Види понять", а тому важливо добитись розуміння студентами різних видів понять – конкретних і абстрактних, загальних, збірних, незбірних, позитивних і негативних та інших. Адже в кожній науці зустрічаються поняття вказаних видів, тому майбутні спеціалісти повинні вміти виявити вид поняття у "своєї" галузі знань, дати йому характеристику. Разом з тим, необхідно сформувати у них вміння виконувати логічні операції над поняттями – узагальнення, обмеження, означення, класифікацію із застосуванням символіки, діаграм та схем. А тому розглянемо методи навчання логіки як компонент методичної системи.

З метою свідомого засвоєння навчального матеріалу з розділу "Поняття", як і взагалі з кожного розділу, використовується, насамперед, метод лекції, під час якої поєднуються пояснювально-проблемний та пояснювально-ілюстративний методи, тобто словесні методи поєднуються з наочними. Під час практичних та семінарських занять використовуються

переважно репродуктивні методи – як словесні, так і ілюстративні. Шляхом розв’язання практичних завдань – вправ на виявлення суттєвих ознак понять з певних галузей знань, на встановлення відношень між поняттями та побудову діаграм на обґрунтування готових схем та діаграм, які ілюструють зв’язки між обсягами понять, на побудову деревовидних схем, які ілюструють класифікацію (поділ обсягу поняття), та інших закріплюються загальнологічні знання з розділу “Поняття”, вміння їх формалізувати з допомогою алфавіту і мови логіки, відбувається перенесення загальнологічних знань в конкретну галузь знань, пов’язану з вивченням інших навчальних дисциплін чи з майбутньою спеціальністю.

Залежно від змісту навчального матеріалу та дібраних методів навчання викладач добирає необхідні засоби навчання, які виступають четвертим основним компонентом методичної системи, який дає відповідь на питання “з допомогою чого вчити, щоб досягти високих результатів навчання?”. Найважливішими засобами формування знань і вмінь, пов’язаних з розділом “Поняття” (відношенням між поняттями, видами понять, операціями узагальнення, обмеження, означення, класифікації), є засоби наочності, таблиці, малюнки, круги Ейлера, діаграми Ейлера-Венна, деревовидні одно-, дво-, і т.д. ярусні схеми, таблиці з двома входами й інше.

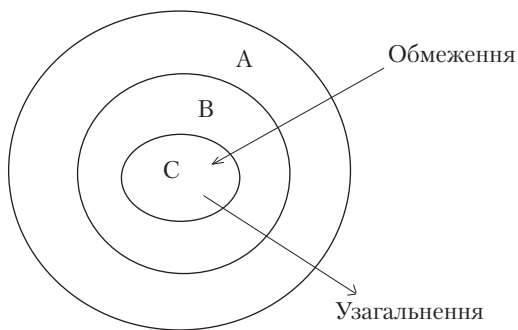
Кожна тема розділу як на лекційних, так і на практичних заняттях супроводжується названими засобами. Покажемо, як це відбувається на практичному занятті з теми “Узагальнення і обмеження”. Наприклад, сукупність понять “волинянин”, “європеець”, “українець”, які розташовані у алфавітному порядку, необхідно розташувати в порядку, що ґрунтується на операції обмеження понять, та проілюструвати діаграмою Ейлера-Венна. Виконуючи такого типу завдання, студент повинен, насамперед, відтворити в пам’яті означення операції обмеження понять, а саме: обмеження поняття – це перехід від родового поняття до видового, тобто від поняття з ширшим обсягом і вужчим змістом до поняття з вужчим обсягом і ширшим змістом. Після цього необхідно виділити суттєві ознаки кожного з понять, а отже, визначити зміст понять, на основі чого встановити відношення підпорядкованості понять, вказати, яке поняття є видовим, а яке – родовим. З цією метою слід навчити студентів розмірковува-

ти вголос (спочатку), формулюючи судження, що вміщують квантори. В розглянутому прикладі міркувати треба так:

1. *Кожний* волинянин і українець є європейцем, але не кожен європейець – волинянин чи українець (бо європейцями є французи, поляки і т. ін.) Отже, поняття європейець є найширшим за обсягом. Зобразимо його найбільшим кругом (А).

2. *Деякі* європейці є українцями, а тому круг, що ілюструє обсяг поняття “українець” (В), буде розміщений всередині круга (А), що зображає обсяг поняття “європейець”. Це означає, що поняття “українець” є видовим і підпорядковане поняттю “європейець”, яке є родовим.

3. *Деякі* українці є волинянами, причому всі волиняни є українцями, тобто поняття “волинянин” є видовим і підпорядкованим поняттю “українець”. А отже, круг (С), що зображає обсяг поняття “волинянин”, буде розташований всередині круга (В), який відповідає обсягу поняття “українець”. Остаточно діаграма матиме такий вигляд:



На діаграмі однією стрілочкою показано шлях міркування, який відповідає операції обмеження понять, а другою стрілочкою – зворотній шлях, який відповідає узагальненню понять і передбачає перехід від поняття, вужчого за обсягом і ширшого за змістом, до поняття ширшого за обсягом і вужчого за змістом. В розглянутому прикладі операції обмеження понять відповідає “ланцюжок” понять: “європейець – українець – волинянин”, а операції узагальнення – “ланцюжок” понять у зворотному порядку: “волинянин – українець – європейець”.

Однак необхідно відзначити, що часто студенти не цілком усвідомлюють родо-видові відношення між поняттями, які перебувають у відношенні підпорядкування. Вони змішують родо-видові зв'язки з відношенням “цілого до частини”. Наприклад, обмежуючи поняття “ліс”, дістають “ланцюжок” понять: “ліс – дерево”. Хоч ці поняття зв'язані між собою, але цей зв'язок не має нічого спільного з родо-видовим відношенням. Тому при виконанні завдань ми вимагаємо від студентів “проговорювання” міркувань, яке поглиблює розуміння змісту операцій узагальнення та обмеження: при узагальненні перехід від видового поняття до родового здійснюється шляхом “відкидання” видової ознаки, а отже, шляхом звуження змісту поняття, що викликає розширення обсягу, а при обмеженні здійснюється перехід від родового поняття до видового шляхом “приєднання” видової ознаки, а отже, шляхом розширення змісту поняття, що викликає звуження обсягу.

Саме на такий хід міркувань викладач повинен орієнтувати студентів, щоб дії виконувались ними свідомо, з розумінням їх сутності, з умінням переносити логічну сутність до понять будь-якої галузі знань.

При виконанні завдань на означення понять, класифікацію (поділ обсягу) також часто виникають у студентів труднощі, пов'язані з невмінням виділити з обсягу деякого поняття за альтернативною ознакою підпорядковані йому контрадикторні поняття, або ж, що гірше, за змінною (не альтернативною) ознакою виділити контрарні підпорядковані класи. Виявивши різні труднощі та помилки, які виникають у процесі вивчення розділу “Поняття”, викладач повинен їх негайно подолати і усунути, але ще краще – не допустити. Це можливо, якщо викладач з особливою ретельністю і ґрунтовністю буде з перших кроків – лекцій, практично-семінарських занять – розкривати зміст навчального матеріалу із залученням найефективніших методів та засобів, що становлять компоненти раціонально продуманої і організованої методичної системи. При цьому під керівництвом викладача, за його безпосередньою участю, під час колективної та індивідуальної роботи в аудиторії повинні бути розглянуті завдання різних типів, щоб під час самостійної домашньої роботи у студентів не виникало труднощів та запитань. Вся

ця робота сприяє формуванню міцних знань.

Тільки правильно побудована методична система дозволить забезпечити ефективне засвоєння матеріалу студентами, підвищить їх загальну логічну культуру в орієнтуванні в поняттях, які характеризують різні галузі знань та навколишній світ.

Література

1. Арно Антуан и Николь Пьер. Логика, или искусство мыслить / Пер. с франц. – М., 1991.
2. Берков В.Ф., Яскевич Я.С., Павлюкевич В.И. Логика: Учебное пособие для высших учебных заведений. – Минск, 1997.
3. Жеребкін В.Є. Логіка: Підручник для юридичних вузів і факультетів. – Харків, 1995.
4. Кириллов В.И., Старченко А.А. Логика Учебник для юридических вузов. – М.: Юрист, 1999.
5. Конверський А.Є. Логіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К., 1999.
6. Кондаков НИ. Логический словарь. – М.: "Наука", 1971.
7. Kotarbinski Tadeusz. Kurs logiki dla prawnikow – Warszawa, PWN, 1975.
8. Пасічник Я.А. Логіка: Посібник для економічних спеціальностей вищих навчальних закладів. – Острог, 2005.
9. Тофтул М.Г. Логіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К., 1999.

Плиска Ю.

ДИНАМІКА ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН УЧИТЕЛЯ В ПЕРІОД КУЛЬТУРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ (ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ АНАЛІЗ)

У статті розглядається проблема образу викладача доби культурної трансформації. Вказується на те, що його успіхи не можуть мати універсального характеру, вони залежать не лише від історичної епохи та епохи суспільно-економічної формації, але й від типу його виховної та дидактичної роботи.

The article highlights the problem of the teacher of the cultural transformation period. It is mentioned that his achievements cannot be universal, they depend not only on historic epoch and social and economic formation period but also on his method of educational and didactic work.

Завжди проблема образу викладача – в міру розвитку освіти – стає все більш актуальною. Вираженням цієї актуальності може бути факт появи великої кількості монографій, підручників і статей, у яких порушена ця проблема. Праць із дослідження цієї проблеми можна знайти досить багато. Вони дали поштовх відокремленню самостійної галузі педагогічних знань, яка мала і має у Польщі та в Україні своїх представників.

Багато авторів, впевнених у можливості пошуку ідеального вчителя, були досить обережними щодо цього, навіть розчарованими. Одні з них прагнули мати “сильних” вчителів, вчителів-артистів, інші задовольнялися лише тими рисами характеру, які мають звичайні вчителі.

Риси характеру особистості викладача-вихователя потрібно розглядати, беручи до уваги психологічні, педагогічні і суспільні аспекти. Психологічні аспекти будуть торкатися особистої значимості викладача та його ставлення до

власної особи, педагогічні аспекти – ставлення викладача до учнів, соціологічні – ставлення викладача до суспільства.

Проблематикою особистості й образу викладача займалися в основному психологи. Джерелом їх досліджень стало дослідження особистості викладача і пошук рис у самому викладачеві, незалежно від того, чи вроджені вони, чи набуті. Також не взяли до уваги того, чи є ці риси притаманними для звичайних чи ідеальних викладачів-вихователів. Звідти випливає згадана вище різнорідність і розбіжність результатів пошуків, а також їх багатство та багатосторонність. Різною є і термінологія, яка визначає особистість викладача-вихователя, яку Д.В. Давід називає "душею", "інстинктом", або ж "антропологічним типом", а І. Мощенська та Б. Капроцький – "талантом". Ця термінологія пов'язана з розумінням особистості як структури, в якій домінують чинники як біологічні, психологічні, так і педагогічні.

Шляхи пошуків ідеалу викладача представлені в численних працях, українських та польських, які є дуже цікавими, проте – різнорідними, такими, які часто перебувають між собою у суперечності. Нам не вдалося знайти позиції, яка б нас задовольнила з цієї теми.

Метою цієї роботи є спроба знайти відповіді на запитання, яким є образ викладача доби культурної трансформації – чи збігається він з тим образом, який подають його сучасні мас-медіа, що є відображенням теперішнього стану.

Культурні трансформації сучасної цивілізації спричинили багато дискусій у різних сферах суспільного життя. Дискусій не уникнула також національна освіта, у якій відображаються як позитивні, так і негативні наслідки сучасних трансформацій. Національна освіта опинилася між випробуваннями, які їй підготували сучасність та майбутнє...

У цій ситуації проблема професії викладача знову стає предметом особливого зацікавлення різних осіб: суспільних політиків, педуетологів, батьків і т.ін., а також самих викладачів, оскільки основна роль у реалізації освітніх завдань належить викладачу. Особливо багато уваги приділяється у різних дискусіях проблематиці образу викладача в добу прийдешніх культурних змін. Це зацікавлення, з одного боку, свідчить про важливість прийнятої проблематики, а з іншого – про її складність.

Не можна проводити важливої дискусії на тему образу викладача без уявлень про зміну тих образів, які формувалися протягом століть.

Школа опирається на вчителя. Про відмежованість навчання і шкільного виховання вирішує передусім вчитель, його освіченість, культура і особистість, суспільний статус, тобто – його образ.

Останні роки відносяться до періоду, в якому тривали живі дискусії щодо напрямку змін в освіті як інституті серед осіб, які не пов'язані безпосередньо із навчальним процесом. Згадуючи про школу, що зазнає реформування, ми маємо на увазі впровадження окремих змін до системи освіти, які б дозволили виховати сучасну людину, приготувати до прийняття окремих відповідальних завдань у мінливій шкільній реальності, до вміння робити правильний вибір, правильно користуватися доробками світової культури і найновіших здобутків науки. Структура навчального процесу, до якої входять інші вчителі та учні мінливої шкільної реальності, підноситься до різних стосунків і реляції, яка відбувається між учасниками і компонентами цього процесу.

Яка ж роль і образ викладача ХХІ століття? Серед досліджень цього періоду освіта ХХІ століття все ж буде скерована на багато різноманітних цілей, серед яких з'явиться багато нових, проте опанування над знаннями залишиться найбільшим пріоритетом суспільства. Реальним є те, що найбільше зміняться самі учні, а також очікування викладачів щодо них. За словами професора Окуня, "викладач – це той, хто вчить інших, переказуючи їм якусь інформацію, або ж вчить, як жити...". Сучасний викладач стає тим, хто навчає, виховує і розвиває учнів, які знаходяться під його опікою. Успіх цієї роботи залежить від учнів, від програми освіти та від внутрішніх умов, але передусім від самого викладача. Варто також порушити проблему впливу поведінки викладача на учнів.

Вчитель повинен бути для учнів авторитетом, особливо у сфері, якої він навчає. Він повинен досконало знати мову, культуру, історію держави, в якій він викладає. І саме так йому вдасться зацікавити учнів предметом. Було б непогано, якби викладач поглиблював своє зацікавлення у сфері предмета. Сучасний викладач – це вже не лише експерт у

своєму предметі. Він повинен орієнтуватись і в усіх інших предметах.

Вчитель може спрощувати завдання своїм учням, створюючи асоціації у їхніх думках, що є пов'язаним із міжпредметною інтеграцією.

Викладач із самого початку повинен ясно окреслити мету навчання та правила спільної роботи. Тоді учні будуть розуміти те, що від них вимагає викладач і як буде виглядати їхня співпраця. Звичайно, такі домовленості повинні опиратися на діалог між учнем і вчителем. Вчитель повинен давати можливість учням висловлювати свої думки. Тоді учні будуть відчувати, що їх цінують, що від їхніх завдань теж щось залежить, і що викладач хоче їх слухати.

Потрібно пам'ятати, що бути викладачем означає не лише навчати, але й виховувати. Навчання кожного предмету створює можливість до виховання. Важливо доцільно їх використовувати. Добрий вихователю повинен намагатися зрозуміти учня, відчути себе у його ролі. Це може спростити спогад про те, як він колись сам був учнем. Напевно, кожен пам'ятає своїх вчителів. Пам'ятаємо тих, котрих ми любили, і тих, котрі викликали у нас неприязнь. Ми повинні намагатися зрозуміти, чому перші були улюбленими, та уникати помилок інших.

Місія сучасного вчителя є дуже важкою. Однак сучасний вчитель повинен намагатися бути найкращим, а його праця напевно принесе йому повагу від учнів.

Різні педагогічні ідеї, цілі та засади навчання і виховання не реалізуються автоматично, а лише завдяки сумісній діяльності викладача і вихователя. Особа й особистість викладача, його авторитет і морально-ідейна постать відіграють головну роль у процесі виховання та навчання у школі. Вчитель є і організатором, і керівником, і опікуном цього процесу. Нічого дивного, що педагогічна наука дуже багато уваги присвячувала особі вчителя і його ролі у процесі еволюції школи. У зв'язку із цим, декілька десятиліть мова іде про різні сфери знань – знань про вчителя, які називаються "педеутологією". Початково педеутологію цікавили особистості викладачів та їх виховний вплив, а тепер педеутологічні дослідження проводяться у досить диференціальних напрямках.

Найширше розвинулися і розвиваються такі напрями досліджень:

- Історично-порівняльні дослідження над навчанням і розвитком професії викладача.

- Психологічно-історичні дослідження над особистістю (виховною здатністю) викладача, його психофізичними рисами та інтерпресіональними стосунками: викладач-учень, умовний вихователський вплив.

- Соціально-педагогічні дослідження над викладацтвом, як суспільною групою, над статусом і суспільною позицією професії викладача, над роллю та функцією викладача у середовищі, над процесами селекції і добору кандидатів для цієї професії, над викладацьким професійним рухом у низці країн і регіонів, над сучасним правовим статусом викладацтва.

- Компаратистичні дослідження над системами та програмами навчання викладачів у різних країнах, при цьому акцент робиться на сучасні тенденції розвитку та організаційне і програмне розвивання у цій сфері.

- Дослідження, які порушують питання більш докладні, серед яких чільне місце займають дослідження ефективності праці вчителя.

Протягом років викладачі починають розуміти, що їх праця має величезний вплив на поведінку учнів. У реальності навчання з самого визначення є прагненням до впливу і до можливості впливу на навчання учнів. Від першої хвилини, коли освіта набрала формального характеру, багато педагогів вірять в те, що поведінка викладача повинна бути “демократичною”. Такі переконання становлять відображення сучасної реальності та суспільної думки на тему ставлення людей до себе. Вчитель не повинен вибірково приглядатися до роботи учня. Протилежністю подання готових розв’язків і докладного опитування учнів із переказуванням їм знань не тільки є показником роботи вчителя, але і його активна участь у самостійній учнівській праці. В умовах встановленої співпраці викладач також вчиться, а учень, навіть якщо він про це не здогадується, стає викладачем для свого вчителя.

Необхідно пам’ятати, що особа викладача і його життєва постать пов’язана із досконалістю його в роботі. Мова йде про те, що викладач є постійно у полі зору своїх учнів, він стає для них прикладом наслідування, або навпаки. Успіх

у роботі викладача залежить від його практичних кваліфікацій. Це призводить до того, чи розуміють вони мету виховання і навчання, чи зможуть вони використовувати такі методи і джерела та забезпечувати такі умови, які дозволяють досягнути певні зміни у вихованцях, які провокують їх всебічну активність: пізнавальну, емоційну та практичну. Ці обидва чинники перебувають у взаємній кореляції. Перший полягає у виробленні у кандидатів та викладачів усвідомлення власної ролі і самопізнання, інший – у виробленні викладацьких компетенцій, підпорядкованих цій ролі. Результати досліджень показують, що дії викладача, згідно з його моральністю у школі, сприяють створенню учнями його позитивного образу і досить значно корелюють його з позитивним усвідомленням себе як учня. Тому в добу змін, яку часто називають добою без прикладів і цінностей, не можна перекреслити можливість конструктивного впливу викладача на ситуацію у школі. Партнерські стосунки ускладнюють ті викладачі, які надають перевагу авторитарному типу контактів із учнями, тобто керують лекційною активністю, роздаючи накази, самостійно вирішують усі справи, контролюють і оцінюють учнівську працю.

Викладач, якого люблять і який прагне підтримувати з учнями хороші стосунки, характеризується такими якостями:

- високі викладацькі кваліфікації, які охоплюють предметні та психологічні знання, педагогічні вдосконалення і багатосторонні методичні вміння;

- риси особистості, які забезпечують дієву діяльність викладача, таку як повага до особистості учнів і симпатія, легкість контакту з учнями і сугестивність, почуття гумору, індивідуальний підхід до кожного учня;

- сильна вчительська мотивація, яка виявляється в бажанні до найкращої праці і співпраці з учнями для їх добра, яка перегукується із сумлінним приготуванням до занять, у їх досконалому і творчому навчанні із думкою про багатосторонній розвиток усіх учнів.

Вінсент Оконь вважає найважливішою характеристикою професії інтелектуальну і практичну сферу. Вона пов'язана, передусім, із визначенням цілей і завдань, прийняття рішень, виконання завдань і перевірка вартості власних досягнень, чи конфронування їх із ефектами праці інших осіб,

які виконують подібні завдання. З цього випливає, що всі властивості професійної роботи вчителя, які сприяють пошуку кращих ефектів, повинні спонукати до педагогічного новаторства, а їх характеристикою є обізнаність викладача.

Мається на увазі те, що викладач повинен мати свободу у виборі системи навчання та виховання, його елементів із шкільного класу, виховної групи, інтернату, дитячого будинку тощо. Звичайним є те, що свобода ця повинна виникати з ознайомлення із сучасними теоретичними концепціями, які підкреслюють альтернативний підхід до виховання молодих поколінь. Творчий наставник – це та людина, яка, розв'язуючи конкретну проблему виховання, висуває більш ніж одну думку цього проекту, яка у світлі наукової теорії і власного досвіду вважає це найбільш корисною моделлю викладача.

Свобода викладача у вирішенні новаторських ініціатив під час роботи у школі чи в дитячому садку виражається у використанні методів, організаційних джерел виховної роботи. Новаторська думка має творчий характер лише тоді, коли складається з певних ознак оригінальності й експериментальних намірів. Іноді вистачає зміни стилю у роботі виховання викладача із вихованцями. Із практики відомо, що вчителя, який не реагує на поведінку учнів, не робить висновків щодо зміни свого педагогічного розвитку, може спіткати непорозуміння. Багато учнів нудяться на лекціях, не сприймає серйозно шкільні обов'язки, демонструючи агресивну поведінку. Викладачі-вихователі по-різному реагують на таку поведінку. Загалом, ті, хто розпочинає працювати, випробовують сувору дисципліну. Після кількох років досвіду вчителі розпочинають сприймати діалог з учнями, заохочуючи їх до узагальнення навчання і до солідарності з колегами, реалізуючи на практиці приклад т. зв. “педагогіки зустрічі”. З іншого боку, за найважливіший інноваційний ефект у роботі вихователя сучасних навчально-освітніх закладів потрібно визнати також ріст освіченості цілого педагогічного грона, який залежить від освіченості дій вчителя-вихователя і учнів. Це напрям сучасних виховних концепцій у різних країнах.

На процес цих змін впливають одночасно різні шкідливі чинники, такі як низька кваліфікація вчителів, негативні

риси характеру, брак творчих можливостей та ідентифікації з власною професією і відчуття низького статусу в суспільстві. Загальновідомо, що ці бар'єри є простішими в подоланні, ніж зовнішні напрями. Дорогою до цього є, передусім, досягнення рівня освіченості, на все вищому рівні, прийняття інноваційних нововведень у своїй школі, які є видом педагогічної творчості, доступної кожному вчителю.

Підбиваючи підсумки, варто зазначити, що викладач – це людина, яка прагне мати успіх у тому, що вона робить. Його успіхи не можуть мати універсального характеру, його відбір і якість залежать не лише від історичної епохи та епохи суспільно-економічної формації, але й від типу виховничо-дидактичної роботи, яку має виконувати вчитель.

Література

1. W. Okop, Osobowość nauczyciela, BZWS Warszawa, 1979.
2. Абашкіна Н.В. Нові концепції навчання й виховання у сучасній Німецькій педагогіці: Методико-інформаційний матеріал. – К., 1998.
3. Концепція виховання дітей та молоді в системі національної освіти. – К., 2002.
4. Левківський М.В. Історія педагогіки. – К., 2006.
5. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості: Вибрані твори: У 5т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1976.

Приймак О.П.

ПРИЙОМИ РОБОТИ, ЩО СПРИЯЮТЬ ЗАСВОЄННЮ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ТАБЛИЦЬ АРИФМЕТИЧНИХ ДІЙ НА ПОЗАКЛАСНИХ ЗАНЯТТЯХ З МАТЕМАТИКИ

У статті розглянуто деякі прийоми позакласної роботи з математики, які сприяють засвоєнню учнями початкової школи таблиць арифметичних дій, розвитку мислення, кмітливості, інтересу до математики. Проводити їх потрібно систематично, приділяти більше уваги відстаючим.

The article deals with the analysis extracurricular work of the mathematical methods of work, which helped to pupils of primary school to assimilate the table of arithmetical actions and support to develop the sinking, the resourcefulness and to be interested in mathematic. It must be systematic.

Відповідно до програми з математики учні початкових класів повинні знати напам'ять таблиці додавання і множення одноцифрових чисел та відповідні табличні випадки віднімання та ділення. Питанню вивчення таблиць арифметичних дій приділяється багато уваги на сторінках методичних збірників і журналів. Зокрема, це публікації О. Дюміної, О. Котова, Н. Улітіної, Т. Фадєєвої та ін. [3, 5, 6].

Різні варіанти сумісного вивчення табличного множення і ділення із зазначенням їх переваг та недоліків висвітлені в роботі О Котова „Система і методи вивчення табличного множення та ділення” [6]. Основна ідея, яку пропонує О. Котов, полягає в тому, що з таблицею множення за сталим другим множником пов'язані дві таблиці ділення: ділення на вміщення та на рівні частини. До того часу таблиця ділення на вміщення була зв'язана з таблицею множення за сталим

першим множником, а таблиця ділення на рівні частини – з таблицею множення за сталим другим множником. О Котов запропонував такі прийоми складання таблиці множення: 1) додавання однакових доданків; 2) застосування розподільної властивості множення відносно суми – другого множника; 3) застосування сполучної властивості множення; 4) застосування переставної властивості множення; 5) застосування розподільної властивості множення відносно різниці – другого множника; 6) застосування розподільної властивості множення відносно суми – першого множника; 7) застосування розподільної властивості множення відносно різниці – першого множника. Деякі з цих прийомів недоцільно використовувати для складання таблиць (про це говорить і сам автор). Окрім того, така різноманітність прийомів навряд чи зможе забезпечити особливо міцне засвоєння учнями таблиць, оскільки не всі з цих прийомів можуть бути доступні розумінню учнів. Наприклад, застосування сполучної властивості множення може привести до позатабличного множення. Щодо таблиць ділення, то складання таблиці ділення на рівні частини з постійною частиною може виконуватися механічно, як тільки учні помітять незмінність результату. Крім того, нема потреби у складанні двох таблиць ділення.

Ділячись досвідом роботи з питань вивчення учнями таблиць додавання і множення, вчителька школи №262 м. Москви Н. Улітіна основну увагу звертає на засвоєння прийомів обчислень, запам'ятовування таблиць.

О. Дюдін, Т. Фадєєва розробили мнемонічно-опорну наочність для засвоєння учнями таблиці множення чисел.

Всі ці прийоми роботи, що стосуються методики вивчення таблиць, розглядаються на уроках математики. Практика показує, що хоч на вивчення таблиць арифметичних дій у початковій школі відводиться достатня кількість уроків, не всі засвоюють ці таблиці досконало. Пропонуємо продовжити роботу по засвоєнню таблиць на позакласних заняттях.

Враховуючи, що одним із завдань проведення позакласних занять з математики є розширення і поглиблення математичних знань молодших школярів, то реалізацію цього завдання слід здійснювати з допомогою системи навчальних прийомів. Розглянемо прийоми роботи на позакласних

заняттях, які б сприяли кращому засвоєнню таблиць арифметичних дій. Як показує практика, учні початкових класів запам'ятовують здебільшого те, що їх цікавить. Зацікавленість в учнів можна викликати в процесі ознайомлення їх з окремими історичними фактами, введенням вправ ігрового характеру. Зупинимось на видах роботи, які можна практикувати під час проведення занять математичного гуртка, на вечорах цікавої математики.

1. Повідомлення історичних відомостей про таблиці множення.

Для полегшення усних та письмових обчислень використовуються таблиці результатів різних дій над числами. Найбільше поширеними були таблиці множення, причому з найдавніших часів.

Таблиця множення вперше зустрічається в книзі грецького математика Нікомаха Гераського (1 століття н.е.). Вона мала форму квадрата і містила добутки чисел до 100. У першому рядку і в першому стовпчику цієї таблиці записувалися числа від 1 до 10, а на перетині рядків і стовпчиків – добутки цих чисел. Пізніше автори посібників, розміщуючи таблицю множення, загромождали її словами: „один раз”, „двічі”, „тричі”, і т.д.

В одних авторів таблиця має форму прямокутника, в інших – трикутника. Таблиця у формі прямокутника нагадує таблицю множення, розміщену на обкладинках учнівських зошитів. Числа від 1 до 10 множаться по порядку на 1, 2, 3 і т. д. Кожний добуток при цьому отримується два рази: наприклад, в одному рядку $3 \cdot 8 = 24$, а в другому $8 \cdot 3 = 24$. Таку таблицю часто називають Піфагоровою, хоч Піфагор не мав ніякого відношення до форми цієї таблиці.

Для того щоб уникати повторення результатів множення, деякі математики старалися надати таблиці множення трикутну форму. У 15 ст. таку таблицю склали французький математик Шюке і чеський математик Відман.

Таблиця множення у Шюке має такий вигляд:

1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
2	4	6	8	10	12	14	16	18	0	

3	3	4	5	6	7	8	9	0
	9	12	15	18	21	24	27	0
4	4	5	6	7	8	9	0	
	16	20	24	28	32	36	0	
5	5	6	7	8	9	0		
	25	30	35	40	45	0		
6	6	7	8	9	0			
	36	42	48	57	0			
7	7	8	9	0				
	49	56	63	0				
8	8	9	0					
	64	72	0					
9	9	0						
	81	0						
0	0							
	0							

Числа, що розташовані у першому стовпці зовні рамки, є першими множниками. Другі множники записані у верхньому рядку кожної смужки; під кожним з чисел записано добуток. Наприклад, у шостій смужці містяться результати множення $6 \cdot 6 = 36$; $6 \cdot 7 = 42$ і т. д.; у сьомій смужці $7 \cdot 7 = 49$, $4 \cdot 8 = 56$ і т. д. У сьомій смужці нема добутоків $7 \cdot 1$, $7 \cdot 2$, $7 \cdot 3$, тому що ці випадки множення були в попередніх $1 \cdot 7 = 7$, $2 \cdot 7 = 14$, $3 \cdot 7 = 21$.

Таким чином скорочується кожна смуга на одне множення порівняно до попередньої.

У першому стовпчику зліва записані числа, які є більшими множниками, за винятком 1 і 2. Зовні рамки розміщені числа, які є меншими множниками. Нехай потрібно помножити числа 3 і 5. Менший множник – число 3. Знаходимо його зовні рамки. Другий множник – число 5, знаходимо його у першому стовпці. На перетині рядочка і стовпця, в яких записані дані числа, знаходимо результат множення – число 15.

9- раз по 9 є 81
10 90

Оформленням таблиць множення займалися протягом багатьох століть. Це говорить про те, що засвоєння цих таблиць становило для людини нелегку справу.

2. Повідомлення про способи множення одноцифрових чисел.

Спосіб 1. Таблиця множення на „пальцях”.

а) Множення чисел, більших від 5.

Римський письменник Цицерон (1 ст. до н.е.) в одній із своїх промов засуджує низький рівень викладання в римських школах, де таблиця множення заучується до 5, а інші результати знаходять за допомогою пальцевої лічби. Що це можливо, видно із тотожності:

$$10((a-5) + (10-a) \cdot (10-b)) = ab.$$

Щоб помножити числа a і b , які більші від 5, але менші від 10, потрібно розігнути на обох руках стільки пальців, на скільки одиниць дані числа, кожне окремо, більші від 5. Сума чисел розігнутих пальців дає десятки добутку. До них треба додати добуток чисел, які відповідають зігнутим пальцям $(10-a)$ і $(10-b)$.

Наприклад, нехай треба помножити 7 на 6. На лівій руці, зігнутій в кулак, розгинаємо 2 пальці ($7-5=2$), на правій – 1 палець ($6-5=1$). Кількість розігнутих пальців додаємо $2+1=3$. Кількість зігнутих пальців перемножуємо: $3 \cdot 4=12$. Виділяємо у числі 12 один десяток і додаємо його до 3 десятків, одержимо 4 десятки. Отже, $7 \cdot 6=42$.

б) Множення на 9.

Кладуть кисті рук долонями на парту і нумерують пальці зліва направо. При множенні на 9 піднімають той палець, номер якого означає число, яке множиться на 9. Кількість пальців зліва від піднятого означає кількість десятків добутку, а справа – кількість одиниць. Наприклад, щоб помножити 5 на 9, піднімають п'ятий палець. Зліва від нього – 4 пальці, а справа – 5. Отже, $5 \cdot 9=45$.

Спосіб 2. Заміна множення чисел, більших від 5, відніманням.

Цей спосіб ґрунтується на такій тотожності: $a \cdot b = 10(a - (10 - b)) + (10 - a)(10 - b)$.

Цей спосіб використовує доповнення чисел a і b до 10.

Числа записують одне під одним, а справа записують відповідні доповнення цих чисел до 10. Число десятків добутку дорівнює різниці між одним з множників і доповненням до 10 другого множника (по діагоналі). Ці різниці рівні. Число одиниць дорівнює добутку доповнень даних чисел до 10. Якщо добуток – двоцифрове число, то його десятки треба додати до знайдених десятків.

Наприклад, нехай потрібно помножити 7 на 6. Запишемо це так:

$\begin{array}{r} 7\ 3 \\ \times \\ 6\ 4 \\ \hline 3\ 12 \\ 4\ 2 \end{array}$	<p>У другому стовпчику стоять доповнення чисел 7 і 6 до 10. $10 - 7 = 3$, $10 - 6 = 4$.</p> <p>Десятки добутку знаходять, віднімаючи від одного з даних чисел доповнення іншого числа. А одиниці добутку одержують, перемножуючи доповнення.</p>
---	--

3. Спостереження за результатами таблиць множення.

Розглянувши результати таблиці множення числа 9, можна помітити, що цифра, яка означає кількість десятків, збільшується на 1 в кожному наступному рядку.

Причому ця цифра на одиницю менша від другого множника. Сума цифр десятків і одиниць добутку дорівнює 9.

$$9 \cdot 2 = 18$$

$$9 \cdot 3 = 27$$

$$9 \cdot 4 = 36$$

$$9 \cdot 5 = 45$$

$$9 \cdot 6 = 54$$

$$9 \cdot 7 = 63$$

$$9 \cdot 8 = 72$$

$$9 \cdot 9 = 81$$

Розглянемо таблицю множення числа 8.

$$8 \cdot 2 = 16$$

Запишемо суму цифр результатів множення.

$$8 \cdot 3 = 24 \quad 1 + 6 = 7$$

$$8 \cdot 4 = 32 \quad 2 + 4 = 6$$

$$8 \cdot 5 = 40 \quad 3 + 2 = 5$$

$$8 \cdot 6 = 48 \quad 4 + 0 = 4$$

$$8 \cdot 7 = 56 \quad 4 + 8 = 12 = 1 + 2 = 3$$

$$8 \cdot 8 = 64 \quad 5 + 6 = 11 = 1 + 1 = 2$$

$$8 \cdot 9 = 72 \quad 6 + 4 = 10 = 1 + 0 = 1$$

$$7 + 2 = 9$$

Сума цифр добутків зменшується на одиницю.

Запишемо таблицю множення числа 6, знайдемо суму цифр результатів множення.

$$6 \cdot 2 = 12 \quad 1 + 2 = 3$$

$$6 \cdot 3 = 18 \quad 1 + 8 = 9$$

$$6 \cdot 4 = 24 \quad 2 + 4 = 6$$

$$6 \cdot 5 = 30 \quad 3 + 0 = 3$$

$$6 \cdot 6 = 36 \quad 3 + 6 = 9$$

$$6 \cdot 7 = 42 \quad 4 + 2 = 6$$

$$6 \cdot 8 = 48 \quad 4 + 8 = 12 = 1 + 2 = 3$$

$$6 \cdot 9 = 54 \quad 5 + 4 = 9$$

Сума цифр результатів множення має такі значення 3, 6, 9 і повторюється.

Розглянемо таблицю множення числа 7. Запишемо суму цифр результатів множення.

$$7 \cdot 2 = 14 \quad 1 + 4 = 5$$

$$7 \cdot 3 = 21 \quad 2 + 1 = 3$$

При множенні 7 на перші числа сума цифр результатів множення спадні непарні числа від 5 до

$$7 \cdot 4 = 28 \quad 2 + 8 = 10 = 1 + 0 = 1$$

При множенні 7 на наступні числа сума цифр результатів множення – парні числа, що спадають

$$7 \cdot 5 = 35 \quad 3 + 5 = 8$$

$$7 \cdot 6 = 42 \quad 4 + 2 = 6 \text{ від } 8 \text{ до } 2.$$

$$7 \cdot 7 = 49 \quad 4 + 9 = 13 = 1 + 3 = 4$$

$$7 \cdot 8 = 56 \quad 5 + 6 = 11 = 1 + 1 = 2$$

$$7 \cdot 9 = 63 \quad 6 + 3 = 9$$

Запишемо таблицю множення числа 5.

Результати множення числа 5 є числа, які закінчуються цифрами 0 або 5.

$$5 \cdot 2 = 10$$

$$5 \cdot 3 = 15$$

Причому, якщо 5 множиться на парне число, то результатом множення є число, яке закінчується цифрою 0.

$$5 \cdot 4 = 20$$

$$5 \cdot 5 = 25$$

$$5 \cdot 6 = 30$$

$$5 \cdot 7 = 35$$

$$5 \cdot 8 = 40$$

$$5 \cdot 9 = 45$$

Запишемо таблицю множення числа 4, знайдемо суму цифр результатів множення.

$$4 \cdot 2 = 8 \ 8$$

При множенні числа 4 на парні числа сума цифр результатів множення приймає значення 8, 7, 6, 5, а

$$4 \cdot 3 = 12 \ 1+2=3$$

$$4 \cdot 4 = 16 \ 1+6=7$$

при множенні на непарні числа – 3, 2, 1, 9.

$$4 \cdot 5 = 15 \ 2+0=2$$

$$4 \cdot 6 = 24 \ 2+4=6$$

$$4 \cdot 7 = 28 \ 2+8=10=1+0=1$$

$$4 \cdot 8 = 32 \ 3+2=5$$

$$4 \cdot 9 = 36 \ 3+6=9$$

Розглянемо таблицю множення числа 3, знайдемо суму цифр результатів множення.

$$3 \cdot 2 = 6 \ 6$$

$$3 \cdot 3 = 9 \ 9$$

Сума цифр результатів множення числа 3 має такі значення: 6, 9, 3, такі ж що й сума цифр результатів множення числа 6, але розміщені вони в іншому порядку.

$$3 \cdot 4 = 12 \ 1+2=3$$

$$3 \cdot 5 = 15 \ 1+5=6$$

$$3 \cdot 6 = 18 \ 1+8=9$$

$$3 \cdot 7 = 21 \ 2+1=3$$

$$3 \cdot 8 = 24 \ 2+4=6$$

$$3 \cdot 9 = 27 \ 2+7=9$$

Розглянемо таблицю множення числа 2, запишемо суму цифр результатів множення числа 2.

$$2 \cdot 2 = 4 \ 4$$

$$2 \cdot 3 = 6 \ 6$$

При множенні числа 2 на перші числа, одержуємо одноцифрові числа 4, 6, 8. При множенні числа 2 на наступні числа – результатом є двоцифрове число, сума цифр якого має значення 1, 3, 5, 7, 9.

$$2 \cdot 4 = 8 \ 8$$

$$2 \cdot 5 = 10 \ 1+0=1$$

$$2 \cdot 6 = 12 \ 1+2=3$$

$$2 \cdot 7 = 14 \quad 1 + 4 = 5$$

$$2 \cdot 8 = 16 \quad 1 + 6 = 7$$

$$2 \cdot 9 = 18 \quad 1 + 8 = 9$$

Сума цифр результатів множення для кожної таблиці приймає значення від 0 до 9, за винятком таблиць множення чисел 3, 6, 9. Для таблиці множення чисел сума цифр результатів множення стала і дорівнює 9. Для таблиць множення чисел 3 і 6 сума цифр результатів множення приймає три значення 3, 6, 9.

Такі прийоми роботи сприяють розвитку в учнів мислення, спонукають молодших школярів до запам'ятовування таблиць.

4. Віршовані задачі.

У методичній літературі є значна кількість задач, поданих у формі віршів. Їх можна підібрати для кожного випадку табличного додавання, віднімання, множення, ділення. Оскільки на уроці не завжди вистачає часу для їх розв'язування, то це можна зробити під час позакласних занять. У методичних посібниках ці математичні вірші неупорядковані, несистематизовані. Подамо вірші для закріплення, наприклад, таблиці додавання числа 3 в межах 10 в упорядкованому вигляді.

*Через поле, навпростець,
Дибав білий баранець,
Три овечки за собою
Вів горою з водою. $1+3$
Не залиште їх в біді,
Скільки всіх у череді?
На травичці біля хати
Метушаться цуценята:
 $2+3$ Двоє білих, наче сніг,
Троє чорних. Скільки всіх?
Три овечки – коло гречки.
На лужку – ще три овечки. $3+3$
Полічи овечок цих.
Скільки разом їх усіх?
Подивіться, угорі
На ялинці – снігурі.
 $4+3$ Тут – 4 і 3 – там.
Скільки всіх?*

5 берізок і 3 клени
Змалювала вмить Олена.
І спитала: "Скільки в мене
Тут усіх дерев зелених?" $5+3$
Полічить вона не може
Хто Оленці допоможе?
Посадив ведмідь в лісочку
6 берізок, 3 дубочки.
Рахувати сам не вмів
І зозулю попросив.
 $6+3$ Почала вона лічити,
Почала вона кувати,
Та не може полічить
Нумо, ви допоможіть!
Гнав Івась телят до річки –
Сім бичків і 3 телички.
Хай вони поп'ють води, $7+3$
Полічи теляток ти.

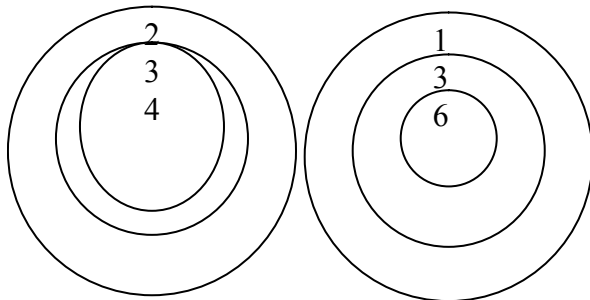
Аналогічно можна підібрати вірші для засвоєння інших таблиць арифметичних дій. Такі завдання учням цікавіше розв'язувати, ніж звичайні приклади. Крім того, виконуючи ці задачі, учні засвоюють таблицю додавання, віднімання, множення, ділення.

5. Рухливі ігри.

Можна підібрати ігри, які містять завдання із таблиць арифметичних дій і водночас є рухливими. Наведемо приклади таких ігор, спираючись на матеріали статті [8], дещо змінюючи ігри.

Влучи у ціль.

Обладнання: паперова мішень, накреслена на аркуші цупкого паперу, або мішені, накреслені на землі чи крейдою на асфальті. Вони мають вигляд концентричних кіл різних радіусів, позначених довільними числами. Наприклад, для першокласників, які тільки що засвоїли додавання в межах 10, мішені матимуть вигляд



Влучення в центр оцінюється найбільшим числом очок. Чим далі коло від центра, тим менше очок нараховується.

Зміст і правила гри: Діти заготовляють по однаковій кількості предметів для кидання (шматочки пластиліну, камінці), позначають лінію, звідки кидатимуть, і по черзі кидають предмети в мішень, намагаючись влучити в центр. Після кожної серії кидків підраховують загальну суму очок. Це дасть змогу вчителю контролювати засвоєння таблиці додавання і вправність дітей.

Гру можна проводити як змагання між групами або окремими учнями. Переможцем вважається учень або група дітей, які наберуть найбільшу кількість очок.

Піймай м'яч.

Обладнання: м'яч або інший легкий предмет (мішечок, наповнений шматками тканини або паралоном).

Зміст і правила гри: учасники стають в коло, в центрі якого стає ведучий з м'ячем. Він кидає м'яч кожному учневі і називає число. Якщо учні, наприклад, засвоюють таблицю множення числа 7, то вони повинні помножити 7 на це число і назвати результат. Той, хто спіймав м'яч, називає відповідь і кидає м'яч ведучому. Якщо відповідь неправильна, учень вибуває з гри.

Гру можна проводити і без ведучого. Один учень кидає м'яч іншому і називає число. Той, хто спіймав м'яч, називає потрібне число і кидає м'яч іншому гравцеві і т. д.

Назви число.

Зміст і правила гри: дітей розподіляють на команди, які шикують у два ряди. Гра проводиться як змагання між командами. Ведучий називає одноцифрове число, таблиця

множення якого вивчається. Наприклад 6. Учні кожної команди по черзі називають числа, що є результатами множення числа 6 на 2, 3, 4...9, виступаючи щоразу на крок уперед. За кожний „правильний крок” учень одержує очко. Таким чином, за правильне називання всіх чисел команда одержує 8 очок. Виграє команда, яка в сумі набере більше очок.

Також нами розроблені деякі рухливі ігри. Назвемо їх.

Кіт і мишка.

Зміст і правила гри: діти стають у коло, тримаючись за руки. Один з гравців – „кіт”, інший – „мишка”. „Мишка” тікає, „кіт” наздоганяє її. „Кіт”, наздогнавши „мишку”, називає їй приклад із засвоєної таблиці додавання, віднімання, множення, ділення. Якщо „мишка” відповідь правильно, то діти піднімають руки і пропускають її у коло, не пускаючи туди „кота”. „Мишка” вибігає з кола з іншої сторони і гра продовжується. Якщо „мишка” відповідь неправильно, то вона вибуває з гри, а її заміняє інший гравець.

Півник.

Зміст і правила гри: двоє дітей – „півників” стрибають на одній нозі, притримуючи другу ногу рукою і по черзі задають один одному приклади із засвоєної таблиці. Хто стане на обидві ноги або назве неправильно результат, той програє. Тоді виходить інша пара „півників” і гра продовжується.

Щоб користь від цих ігор була відчутнішою, їх треба проводити систематично і цілеспрямовано протягом навчального року, приділяючи особливу увагу відстаючим [8, 33].

6. Складання задач за матеріалами екскурсій.

Одним з важливих видів позакласної роботи з математики є екскурсії. Метою проведення екскурсій є „формування в учнів уміння спостерігати за навколишнім світом, сприяння розвитку наукового мислення, інтересу до вивченого матеріалу” [9, 51].

У початкових класах можуть проводитися екскурсії до лісу, парку. Учні під час екскурсій можуть спостерігати за явищами природи, за рослинами, тваринами, за працею людей своєї місцевості, записувати необхідні відомості, робити замальовки. На основі підбраного матеріалу учні можуть складати задачі. Матеріал потрібно підібрати такий, щоб в

результаті розв'язування задач учні засвоїли таблиці арифметичних дій. Наведемо зразки таких задач.

1 клас 1. Під листочком виріс 1 опеньок, а на трухлявому пеньку – 9 опеньків. Де більше опеньків виросло? На скільки більше?

2. На одному дереві сиділо 2 ворони. До них прилетіло ще 5 ворон. Скільки птахів стало?

3. На дроті сиділо 5 ластівок. Одна полетіла. Скільки ластівок залишилося?

4. Над квітами кружляли 3 білих метелики і 4 різнобарвних. Скільки всього метеликів кружляло над квітами?

5. Микола зірвав 5 сунічок, а Ірина – 4. Скільки всього сунічок зірвали діти?

2 клас

1. У парку діти нарахували 14 дубів і 5 беріз. На скільки менше беріз, ніж дубів?

2. На клумбі росло 12 айстр. 5 айстр зрізали. Скільки залишилося?

3. На 3 клумбах посадили кущі троянд, по 7 кущів на кожній. Скільки всього кущів троянд посадили?

4. 12 каштанів розклали на 4 купки, порівно в кожній. Скільки каштанів у кожній купці?

Ці та інші задачі, запропоновані учням, вчителям або складені самими учнями, сприяють засвоєнню таблиць арифметичних дій.

Таким чином, практика показує, що розглянуті вище прийоми роботи на позакласних заняттях з математики не тільки сприяють успішному засвоєнню учнями таблиць арифметичних дій, але й розвитку мислення, інтересу до математики.

Література

1. Веселі задачі для дошкільнят / Упорядник О.О. Яловська. – Тернопіль: Мандрівець, 1998. – 32 с.
2. Демман И.Я. История арифметики: пособие для учителей. – 2-е изд., испр./и. Я. Демман. – М.: Просвещение, 1965. – 415 с.
3. Дюдін О.Г. Мнемонічно-опорна наочність вивчення табличних випадків множення та ділення/О.Г. Дюдін, Т. Фадєєва// Початкова школа – 1998. – №7. – С. 55-57.

4. Задачі – вірші на уроках математики в молодших класах/ Упорядник Т.Г. Лісневич. – Тернопіль: Мандрівець, 1997. – 32 с.
5. Изучение трудных тем по математике в 1-2 классах. Из опыта работы учителей г. Москвы / сост. Н.Г. Уткина. М.: Просвещение, 1982. – 159 с.
6. Котов А.П. Система и методы изучения табличного умножения и деления: пособие для учит. нач. шк. / А.Я. Котов. – М.: Учпедгиз, 1958. – 11 с.
7. Кухар В.М. Цікава математика у 4 і 5 класах / В.М. Кухар, Ю.Ю. Барничка. – К.: Рад., шк., 1975. – 143 с.
8. Михайлюк М.М. Математичні ігри в позаурочний час/ М.М. Михайлюк//Початкова школа. – 1986. – №4. – С. 33-35.
9. Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу під час проведення навчальних екскурсій та навчальної практики учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Додаток до листа МО від 06.02.08 №1/9-61. Інформаційний збірник міністерства освіти і науки України 7-8, 2008, березень. – С. 50-55.

Проскурняк О.П.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЖІНКИ ДО МАТЕРИНСТВА

Автором розкрито суть поняття психологічної готовності жінки до материнства; створено модель компонентної структури; розроблено структурно-графічну схему дослідження; описано методики дослідження компонентів психологічної готовності до материнства.

The author explained the essence of the notion of psychological readiness of the woman to motherhood; created the model of component structure; substantiated the methods of psychodiagnostic research and depicted the techniques of the investigation of components of the psychological readiness to motherhood.

Материнство – одне з маловивчених питань у вітчизняній психології. Актуальність і проблемність його дослідження продиктовані, перш за все, демографічними негараздами суспільства та недостатньою розробленістю методичної бази. Ми поставили за мету розглянути методичні основи дослідження компонентів психологічної готовності жінок до материнства і з'ясувати їх діагностичні та прогностичні можливості.

Суть психологічної готовності до материнства уявляється як прагнення жінки до самоздійснення, що набуло особистісного смислу, перетворилося на особистісну диспозицію, орієнтуючи жінку на буття, пов'язане з тенденцією її постійного розвитку, що реалізується в усвідомленому бажанні бути гідною матір'ю та виховати дитину – достойну людину. Психологічну готовність жінки до материнства можна представити у вигляді моделі (Рис.1), яка наочно демонструє структурну та змістовну складність феномену психологіч-

ної готовності жінки до материнства, представляючи її як цілісну систему, елементи якої (компоненти психологічної готовності) взаємопов'язані так, що порушення в одному з них спричиняє руйнування всієї системи.

Прийняття жінкою усвідомленого і продуманого рішення стати матір'ю – дати життя новій людині на основі мотивації до народження та виховання нової людини, пов'язане з особистісною й аксіологічною спрямованістю особистості, що знаходить своє вираження в ціннісно-смысловій сфері жінки – у її життєвій і особистісній спрямованості, настановах, ціннісних орієнтаціях, мотивах, моральних нормах, життєвій позиції, тобто виборі життєвих цілей, зорієнтованих на перспективу особистісної реалізації.

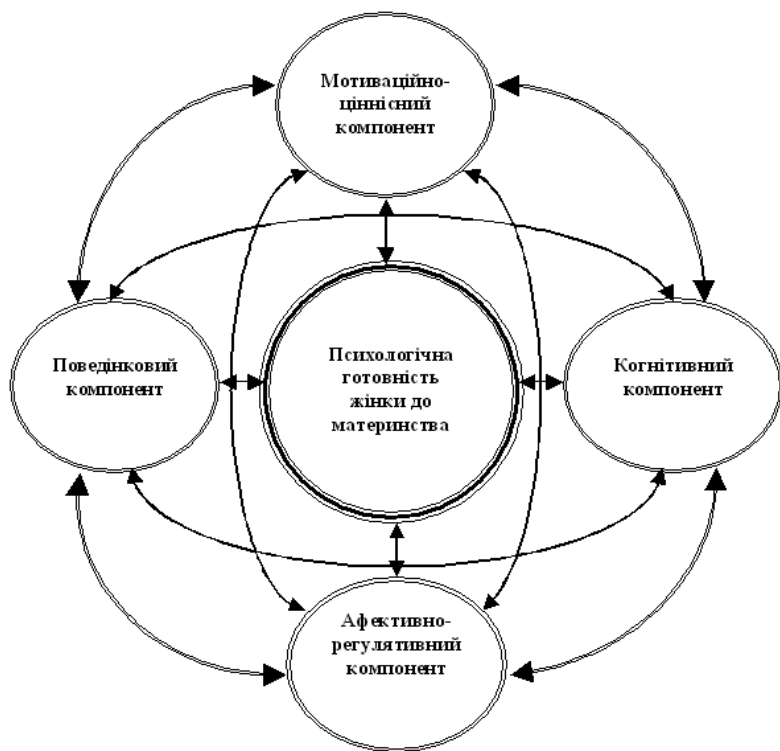


Рис. 1. Модель компонентної структури психологічної готовності жінки до материнства

Готовність до самовдосконалення з метою подальшої реалізації себе у материнстві проявляється в наявності системи необхідних знань з питань моралі, фізіології та сексології, з догляду за дитиною та її виховання, а також правничих і господарсько-економічних засад функціонування сім'ї.

Афективно-регулятивний компонент як емоційна складова психологічної готовності до материнства передбачає: здатність жінки до виділення у своєму житті дитини як особливої цінності, яка має непересічне значення для неї; вміння керувати емоційним боком свого спілкування з дитиною (завдяки емпатійному її розумінню та рефлексії); до адекватних поведінкових проявів (у плані коригування зовнішнього вияву емоційного реагування та контролю інтенсивності емоційних проявів).

Поведінковий компонент психологічної готовності жінки до материнства підсумовує та перевіряє на життєвій практиці ступінь і характер розвитку інших складових психологічної готовності та реалізує цю готовність у поведінці та діяльнісній активності жінки, спрямованій на здійснення материнської функції: вагітності, виношуванні та народженні дитини, догляді за нею та її виховання у сім'ї.

Дослідження компонентів психологічної готовності до материнства проводилося в три етапи, що було зумовлене складністю (змістовною та структурною) предмету дослідження. Структурно-графічна схема дослідження психологічної готовності жінки до материнства представлена на рисунку 2.

На першому етапі, пошуково-інформаційному, було здійснено аналіз теоретико-методологічних та інформаційних основ дослідження окресленої наукової проблеми на базі психологічної, медичної та філософської літератури, розроблено програму дослідження та виконано пілотажне дослідження з метою формування гіпотези та структури основного дослідження. Пілот-проект дозволив звузити зону пошуку, конкретизувати гіпотезу та визначити діагностичний комплекс дослідження.

На другому – аналітико-синтезуючому етапі, було проведено базове емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення компонентної структури готовності жінки до материнства. Отримані дані піддавалися порівняльно-психологічному,

функціональному та структурно-статистичному аналізу з наступною якісною інтерпретацією та змістовим синтезуючим узагальненням і побудовою моделі компонентної структури готовності жінки до материнства.

На третьому етапі, оціночно-підсумковому, на основі статистичного аналізу отриманих результатів дано оцінку сформованості компонентів психологічної готовності до материнства у дівчат, вагітних та матерів, а порівняння результатів вибірок дозволило встановити загальні закономірності формування психологічної готовності жінки до материнства.

Дослідження мотиваційно-ціннісного компоненту психологічної готовності до материнства. Мотиваційно-ціннісний компонент психологічної готовності до материнства передбачає наявність у жінки стійкої мотивації до материнства, розуміння його як важливої життєвої цінності та складової самореалізації жінки, поєднання зі свідомим глибоким переконанням жінки у цінності дитини (наявність суб'єктного ставлення до неї), що проявляється в безумовній любові до неї. Тобто ціннісна орієнтація, визначаючи центральну позицію особистості, має вплив на направленість і зміст соціальної активності, загальний підхід до оточуючого світу і до самого себе, надає змісту та направленості діяльності жінки, визначає її поведінку та вчинки. Одночасно існує декілька мотивів, якими керується жінка, усвідомлено приймаючи рішення народити дитину [2, с. 105-106]. Існують конструктивні мотиви, пов'язані з почуттям любові, які сприяють зміцненню відносин в родині, особистісному зростанню подружжя та благополучному народженню й розвитку дитини. До них можна віднести: "материнський інстинкт" – потреба в дитині; зміцнення відносин в сім'ї; прояв вдячності коханий людині за щастя, яке він приносить; народити і виховати людину, якої ще не було. А також деструктивні, які пов'язані з одержанням матеріальних та соціальних переваг. А саме: змусити партнера одружитися; довести батькам власну дорослість; змусити батьків змиритися з вибором у заміжжі; бути як всі; покращити житлову площу; народити для здоров'я; щоб була хоча б одна людина, про яку можна було б піклуватися; отримати матеріальну винагороду. Саме такий перелік мотивів було запропоновано досліджуванам.

Їм необхідно було вибрати вагоміший (на їх думку) мотив народження дитини.

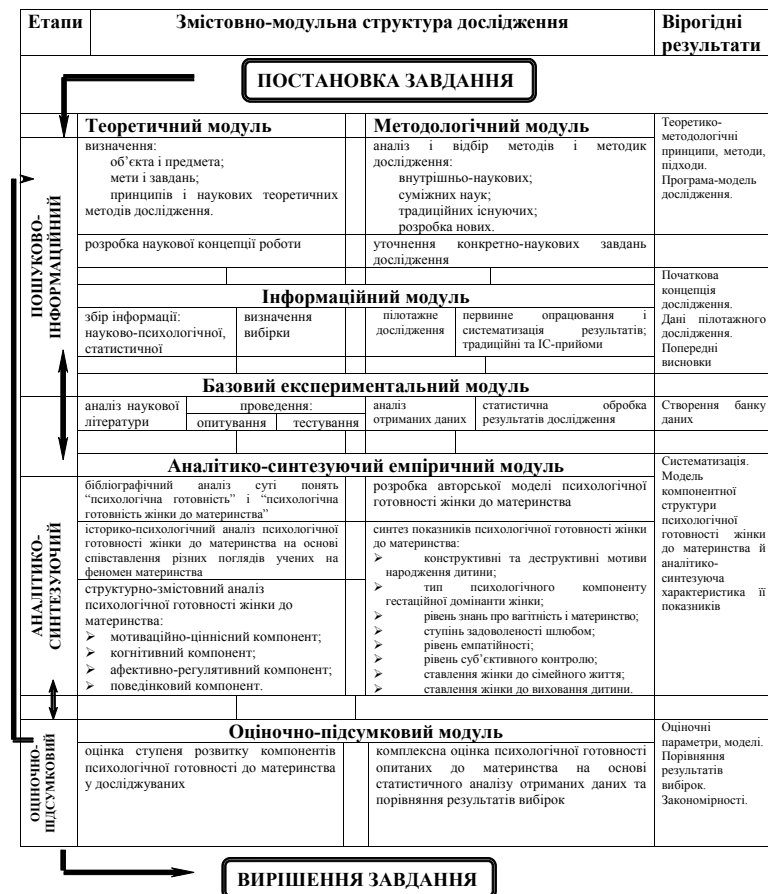


Рис. 2. Структурно-графічна схема дослідження ПГЖ до материнства

Для відображення особливості протікання фізіологічних і нервово-психічних процесів у організмі вагітної жінки І.А. Аршавським запропоновано поняття "гестаційної домінантності" [1]. Гестаційна домінанта забезпечує спрямованість усіх реакцій організму на створення оптимальних умов для розвитку ембріону, а згодом – і плоду. Розрізняють фізіологіч-

ний та психологічний компоненти гестаційної домінанти, які, відповідно, визначаються біологічними чи психічними змінами, що протікають в організмі жінки. Психологічний компонент гестаційної домінанти (ПКГД) представляє сукупність механізмів психічної саморегуляції, які виникають у вагітної та спрямовані на збереження вагітності та створення умов для розвитку майбутньої дитини, він формує ставлення жінки до своєї вагітності, її стереотипи поведінки. Тобто тип ПКГД відображає, перш за все, особистісні зміни і реакції жінки, зміни в системі її ставлень. Про тип психологічного компоненту гестаційної домінанти можна говорити, опираючись на результати дослідження ставлень вагітної. На цьому базується розроблений І.В. Добряковим тест ставлення вагітної (ТСВ) [2, с. 110-119], який був запропонований вагітним жінкам у нашому дослідженні. Тест містить три блоки тверджень, які відображають: а) ставлення жінки до себе вагітної; б) відносини жінки у системі “мати-дитя,” які формуються; в) ставлення вагітної жінки до її відносин з оточуючими. Кожний блок містить три розділи, в яких пропонується п’ять різних понять, що відображають п’ять різних типів ПКГД. Досліджуваній пропонується вибрати з серед цих п’яти одне твердження – те, яке найбільше відповідає її стану. Згідно ключа, підраховується домінування типу ПКГД. Якщо по одному з типів набрано 7 – 9 балів, то він є визначальним.

У практиці може виникнути необхідність ретроспективно оцінити особливості системи ставлень, тому цій меті служить модифікація ТСВ для матерів, що базується на спогадах про вагітність жінки, яка вже народила. Їй пропонують згадувати обставини вагітності, відносини з оточуючими, свій емоційний стан. Опираючись на свої спогади, вона вибирає ті відповіді у представлених блоках, які були адекватні її стану під час вагітності.

Дослідження когнітивного компоненту психологічної готовності до материнства. Даний компонент структурно й змістовно складають ті особистісні утворення, що забезпечують адекватну й когнітивно обґрунтовану орієнтацію дівчини на майбутню роль матері. Пізнавальний компонент – це система необхідних жінці – майбутній матері знань, зокрема, з психології та педагогіки, з питань моралі, фізіології

та сексології, з догляду та виховання дітей, а також правничих і господарсько-економічних засад функціонування сім'ї. Виокремлюючи в структурі готовності даний компонент, ми виходили з того, що стійка зорієнтованість жінки на народження дитини не може сформуватися без її знань різних закономірностей і значення материнства.

З метою визначення рівня знань про закономірності формування материнства, догляду та виховання дитини, нами був розроблений опитувальник "Рівень знань жінки про материнство", який включав 12 запитань. Запитання сформульовані так, що перших три стосуються визначення найбільш сприятливого віку жінки щодо народження дитини та ролі чоловіка на період вагітності. Наступний блок питань виявляє рівень знань респондентів щодо стадій пренатального розвитку. Запитання стосуються сформованості в опитуваних суб'єктного ставлення до дитини. За кожну правильну відповідь нараховувався 1 бал. За результатами відповідей на всі запитання визначався загальний рівень знань респондентів. У результаті підрахунку балів нами були визначені три рівні сформованості когнітивного компоненту готовності до материнства: низький – 1 – 6 балів, середній – 7 – 9 балів, високий – 10 – 12 балів.

З метою визначення впливу на психологічну готовність до материнства рівнів задоволеності шлюбом досліджуваним було запропоновано тест-опитувальник задоволеності шлюбом, який був розроблений В.В. Століним, Т.Л. Романовою, Г.П. Бутенко. Метою тесту є експрес-діагностика міри вдоволеності/невдоволеності шлюбом, а також ступеня узгодженості/неузгодженості задоволеністю шлюбом у певній соціальній групі [4]. Опитувальник представлений у вигляді одномірної шкали, яка складається з 24 тверджень, що відносяться до різноманітних сфер: ставлення до партнера; ставлення до шлюбу загалом; ставлення до власного шлюбу. Високий бал вказує на задоволеність шлюбом. Можливий діапазон тестового бала від 0 до 48 балів.

Дослідження афективно-регулятивного компоненту. Суть афективно-регулятивного компоненту психологічної готовності жінки до материнства полягає в тому, що жінка здатна до виділення у своєму житті дитини як особливої цінності, яка має непересічне значення для неї; керувати емоційним

боком свого спілкування з дитиною (завдяки емпатійному її розумінню та рефлексії); поведінки (в плані зовнішнього прояву емоційного реагування та контролю інтенсивності емоційних проявів). Особливої ваги в структурі даного компоненту набуває емпатія як важливий спосіб емоційного сприйняття, переживання цінності дитини, значущості її для жінки, розуміння її через співчуття та співпереживання. Саме тому дослідження проявів емпатії в опитуваних стало складовою аналізу афективно-регулятивного компоненту готовності до материнства.

З метою визначення рівня емпатійних здібностей нами була використана методика В.В. Бойко [6, с. 486-490], де загальний рівень емпатії респондента – це здатність жінки розпізнавати емоційний стан дитини, емпатійне розуміння матір'ю її особливостей та потреб, тобто чутливість, яка визначається загальним емоційно-ціннісним ставленням до неї та є основою взаємодії матері та дитини. В опитувальнику є 7 шкал, які виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – загального рівня емпатії. Також аналізуються показники окремих шкал, оцінка яких може коливатися від нуля до 6 балів, вказуючи на значимість конкретного параметра в структурі емпатії.

Емоційна сфера жінки регулює виникнення спрямованості власних переживань як на дитину, так і на її поведінку, а воля регулює поведінку, дії щодо дитини, відповідно до найбільш значимої мети, включаючи відповідальність за них. З метою визначення рівня суб'єктивного контролю (РСК) було застосовано методику діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація Е.Ф. Бажина, С.А. Голинкіної, А.М. Еткінда) [6, с. 288-297]. На думку Дж.Роттера, який запропонував ці терміни, інтернальність та екстернальність локусу контролю є стійкими властивостями особистості, які формуються у процесі її соціалізації. Фактично йдеться про “якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім обставинам (екстернальний – зовнішній локус контролю) або власним здібностям і зусиллям (інтернальний – внутрішній локус контролю)” [3, с. 168].

Тобто, РСК пов'язаний з відчуттям у респондента своєї сили, гідності, відповідальності за те, що відбувається з

ним, з самоповагою, соціальною зрілістю та самостійністю особистості. Якщо показники за шкалою загальної інтернальності відповідають 9, 10 стеном (високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значимими ситуаціями), це означає – виражена інтрональність. "Інтрнали" з високими показниками суб'єктивного контролю мають емоційну стабільність, вони цілеспрямовані, рішучі, відрізняються комунікабельністю, значним самоконтролем і стриманістю. "Інтрнали" менш схильні підкорятися тискові (думкам, емоціям і т. ін. інших людей). Їм легше працюється на самоті. Вони більш активно шукають інформацію, як правило, більше ознайомлені із ситуацією, ніж екстернали. В інтрналів більш активна, ніж у екстерналів, позиція щодо свого здоров'я.

Низький показник РСК (1, 2 стени) вказує на виражену екстернальність. Таким респондентам властиво не бачити зв'язку між своїми діями і значимими для них подіями в житті. Вони не вважають себе здатними контролювати цей зв'язок і вважають, що більшість подій і вчинків є результатом випадку або дії інших сторонніх. Тому "екстернали" емоційно нестійкі, схильні до неформального спілкування і поведінки, слабо комунікабельні, у них поганий самоконтроль і висока напруженість. Конформна, поступлива поведінка більшою мірою притаманна людям з екстернальним локусом контролю.

Середній рівень інтрональності властивий більшості людей. Хоча їхня поведінка й психологічне почуття відповідальності за неї залежить від конкретних соціальних ситуацій, усе ж можна і в них встановити перевагу того чи іншого локусу контролю. Середній рівень становить 5,5 стенов, тобто відсутність прояву конкретної тенденції в РСК як постійної (у нашому дослідженні норма – 5, 6 стенов).

Дослідження поведінкового компоненту психологічної готовності до материнства. Для визначення ставлень матерів до різних сторін сімейного життя та тенденцій у вихованні дітей нами була використана методика PARI E.C. Шеффера і Р.К. Белла, адаптована Т.В. Нещерет [6, с. 436-451]. Опитувальник включає 115 тверджень, що стосуються сімейного життя та виховання дітей, які об'єднані у 23 шкали (в кожній по 5 питань).

“Ставлення до сімейної ролі” описують такі шкали, як: обмеження інтересів жінки рамками сім’ї, турботами виключно про сім’ю; почуття самопожертвування в ролі матері; сімейні конфлікти; надавторитет батьків; незадоволеність роллю домогосподарки; “байдужість” чоловіка, його невтручання в справи сім’ї; домінування матері; залежність і несаможиттєвість матері. Отже, з набору шкал та їх спрямованості видно, що описується негативне ставлення до сімейної ролі.

Інші 15 шкал розкривають “Батьківсько-дитячі стосунки”, які поділяються на три групи. Першу – “Оптимальний емоційний контакт” описують такі шкали: спонукання до словесних проявів, вербалізації; партнерські стосунки; розвиток активності дитини; рівноправні стосунки між батьками і дитиною. Максимальна кількість балів передбачає демократичність у взаєминах з дитиною. Другу групу – “Емоційну дистанцію з дитиною” описують такі шкали: дратівливість, невірніваженість; суворість; ухиляння від контакту з дитиною. Максимальна сума балів свідчить про авторитарність у вихованні. “Концентрацію на дитині” описують такі шкали: надмірна турбота, встановлення взаємин залежності; подолання опору, придушення волі; створення безпеки, побоювання образити; позбавлення позасімейних впливів; придушення агресивності; придушення сексуальності; надмірне втручання в світ дитини; прагнення прискорити розвиток дитини. Зміст даних шкал описує крайності, які диктуються схильністю матері до тотального контролю над дитиною – від надмірної турботи та тривоги за дитину до повного домінування та придушення всіх її проявів, думок та почуттів. Респонденти – матері оцінювали власні виховні настанови до дитини, а вагітні та дівчата до ще ненародженої дитини, тобто перспективи виховних настанов.

Для статистичної обробки застосовувалися такі методики математичної статистики: U-тест за методом Манна та Уїтні для незалежних вибірок та кореляційний аналіз (коєфіцієнт Пірсона) [5]. Надійність і вірогідність отриманих даних забезпечується послідовною та систематичною реалізацією теоретичних положень у вирішенні завдань емпіричного дослідження; відповідністю обраних методів психологічної діагностики предмету та завданням дослідження; валідністю та надійністю застосованих методик; коректним

використанням методів математично-статистичного апарату під час обробки даних; проведенням ґрунтовного та якісного аналізу даних.

Отже, для системного дослідження психологічної готовності жінки до материнства було створено модель її компонентної структури, розроблено структурно-графічну схему дослідження, обґрунтовано методи психодіагностичного дослідження й описані відповідні методики для визначення мотиву народження дитини; особливостей протікання фізіологічних і нервово-психічних процесів у організмі вагітної жінки; рівня знань про закономірності формування материнства, догляду та виховання дитини; впливу на психологічну готовність до материнства рівнів задоволеності шлюбом; рівня суб'єктивного контролю; рівня емпатійних здібностей; ставлень майбутніх матерів до різних сторін сімейного життя та тенденцій у вихованні дітей.

Література

1. Аршавский И.А. Очерки по возрастной физиологии. – М.: Медицина, 1967. – 476 с.
2. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2005. – 336 с.
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции Изд. 2-е испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 214 с.
4. Митрофанова А. Личная жизнь как совместный проект. Тест на совместимость. – СПб.: Питер, 2003. – 288 с.
5. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2006. – 392 с.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский дом "БАХРАХ", 1998. – 672 с.

Северіна Т.М.

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФІЛОСОФСЬКА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається проблема самовдосконалення особистості у філософському контексті, аналізуються наукові підходи щодо розуміння даного феномену в історії філософської думки.

The problem of self-improvement in philosophical context is regarded in the article, scientific approaches to interpretation of this phenomenon in the history of philosophical idea are analyzed.

В умовах сучасного суспільства людська діяльність стає дедалі складнішою і вимагає вищого інтелектуального і фізичного потенціалу, максимальної адаптивності, здатності швидко оцінювати ситуацію, вміння оперувати постійно зростаючим обсягом інформації. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування нового типу особистості, активної, здатної до творчого пошуку, безперервної самоосвіти та самовдосконалення. Існування означеної проблеми висуває нові вимоги до системи педагогічної освіти як ключового інституту у сфері формування даного типу особистості. З метою забезпечення майбутніх фахівців особистісними та професійними ресурсами, необхідними для реалізації в педагогічній діяльності, розглядаються проблеми самовдосконалення.

У сучасній вітчизняній гуманістичній науці до проблем розвитку та становлення особистості звертались В. Андрущенко, М. Булатов, А. Єрмоленко, С. Кримський, М. Михальченко, І. Надольний, В. Табачковський та ін. Серед останніх публікацій слід виділити дослідження про джерела, рушійні сили і суперечності процесу самореалізації (В. Коцюбинський, А. Чаплигін), історичні типи самореаліза-

ції (З. Файнбург), психологічні аспекти самореалізації (В. Паригін), філософсько-культурологічний аналіз даної проблеми (В. Муляр). Однак можна стверджувати, що праці вчених присвячені в основному питанням самовизначення та самореалізації особистості, а тема самовдосконалення особистості розроблена недостатньо і потребує подальших досліджень.

Метою нашої статті є аналіз наукових підходів щодо філософського розуміння феномену самовдосконалення особистості в історичній ретроспективі.

Проблема сутності людини, рушійних сил її розвитку була предметом наукового розгляду в усі часи. Ще у давній індійській філософії головна увага приділялась дослідженню внутрішнього світу людини та не визнавалась наявність думки без дії, оскільки вважалося, що лише дія надає завершеності думці.

У відповідності до релігійно-містичної світоглядної системи в Упанішадах, окреслювались практичні шляхи вдосконалення людської природи з метою наближення до брахману, найвищої реальності всесвіту. Наступні різновиди індійського ідеалізму надавали перевагу тим чи іншим положенням Упанішад та розвивали різні прийоми "подолання пут матеріального світу" та, зокрема, методи, за допомогою яких "дух отримував повну владу над матеріальною оболонкою тіла". Наприклад, йогу вважали засобом відходу від усього зовнішнього до суто внутрішнього для досягнення "вищих істин". Логічно-медитативна практика була призначена для вдосконалення людини фізично, психологічно, інтелектуально, морально та духовно. "Її застосування настільки кардинально змінювало людину, що це створювало підстави для деяких східних та неоорієнталістичних культур говорити про створення нової людини".

Згідно з іншим релігійно-містичним напрямом, дзен-буддизму (Китай, Корея, Японія), для досягнення кінцевої реальності, тобто для пізнання істини, непотрібно вивчати навколишній світ, достатньо зануритись у самого себе, побачити власне вище Я, виявити Будду в своїй власній природі. Аналогічну мету мають і так звані "чотири великі обітниця", що включають програму просування по шляху самовдосконалення:

Якими численними не були б живі істоти, я присягаюсь їх усіх врятувати.

Якими виснажливими не були б негативні пристрасті, присягаюсь їх усі викорінити.

Якими би неосязними не були священні доктрини, присягаюсь їх усі вивчити.

Яким б важким не був шлях Будди, присягаюсь досягти на ньому досконалості.

Вважалося, що вироблена подібними прийомми самодисципліна мислення веде до радикального оновлення особистості, до перебудови її світовідчуття, моральної самосвідомості, способу життя, стилю поведінки у ставленні до навколишніх.

Відомий популяризатор дзен-буддизму Т.Д. Суджуки стверджував, що "... накопичивши велику кількість непотрібних, а часто й небезпечних знань, люди не стали кращими. Тому, поки сама людина не зазнає докорінної зміни, жодна наука не покращить її становище" [1, 32].

Розроблені в надрах східних філософських учень методи психології активності експлуатуються сучасними релігіями, наприклад, християнством.

Характерною особливістю давньогрецької філософії є прагнення осягнути сутність психіки людини, зрозуміти її унікальні властивості поряд з іншими явищами природи. Давньогрецьким мислителем Сократом була створена концепція особистості, згідно з якою людина, незалежно від походження, спроможна постійно розвиватися, удосконалювати свою особистість. Завдяки Сократу активність психіки людини вперше почала визначатися девізом: "Пізнай себе", який передбачав аналіз цілісної особистості. Він вважав, що лише пізнавши себе, виявивши як свої недоліки, так і нові сили і можливості, можна діяти відповідно, позбавляючись перших та реалізуючи другі [2, 114]. Інших поглядів на роль особистості й умови її реалізації дотримувався Платон. На його переконання, суспільна природа людини недосконала, її складники (розум, енергія, інстинкти тощо) суперечливі, що зумовлює неврівноваженість індивідуального буття. Отже, окремий індивід не може бути самодостатнім і потребує колективної опори у вигляді держави, яка сприяє реалізації його природних здібностей.

У розумінні окремих аспектів самореалізації особистості погляди Аристотеля суттєво відрізнялись від тих, що відстоював Платон. Так, на його думку, причиною будь-якого руху в навколишньому світі є кінцева мета. Людина ж, ставлячи конкретну мету, у процесі її досягнення має потенційну можливість до розвитку, самовдосконалення; ця потенційна можливість завжди притаманна людині, навіть і в тому випадку, коли вона не розкриває себе. Отже, філософ визнавав за кожною людиною спроможність до самодетермінації власної діяльності. Людина, навчав Аристотель, є те, що вона сама в собі виховує, виробляє завдяки своїм регулярним вчинкам. Тому потрібно боротися з надмірністю афективних реакцій за допомогою наполегливих систематичних тренувань.

Своєрідною була філософська позиція Епікура, який розвинув атомістичну теорію побудови світу. Він вважав, що людина сама може вплинути на рух атомів душі, привести їх в гармонію. Таким чином, учений обґрунтував розвиток активних начал психіки людини незалежно від волі "світового духу". За Епікуром, для щастя людині достатньо задоволення незначних потреб існування, тренування в самодисципліні та самообмеженні. Активність психіки повинна спрямовуватись на вироблення навичок зіставлення насолод та вибору лише тих, які не призводять до страждань.

Представники стоїцизму (Зенон, Марк Аврелій) протиставляли самовдосконалення особистості іншій її соціальній діяльності. Особистісне самовдосконалення виступало не лише засобом внутрішнього виправлення себе, але й було шляхом до духовної свободи, способом щасливого життя мудреця, сповненого відчуттям впевненості та власної гідності [3, 53].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що антична філософська думка при вирішенні питання про сутність людини та механізми її реалізації накреслила декілька варіантів його розв'язання, на відміну від періоду пізньої античності та середньовіччя, який виявився значно обмеженим у цьому плані у зв'язку з існуванням могутньої цілісної соціокультурної основи, а саме – єдиної релігії. Відповідно до неї, все існуюче не лише перебуває в нерозривному зв'язку, але і підпорядковане світовому розуму – Богу, Абсолюту, який є цілковитою досконалістю та абсолютною іс-

тиною. Тому кожний окремий індивід повинен узгоджувати з цим єдиним авторитетом свої ідеї, уявлення, дії та поведінку, співвідносити культурні й суспільні цінності, внаслідок чого практично втрачали значення конкретні прояви життя, притаманні особистості індивідуальність і оригінальність.

Для теологів середньовіччя характерне ідеалістичне розуміння феномену самовдосконалення людини. На зміну дуалізму античності приходить моністичний принцип: є лише одне абсолютне начало – Бог, усе інше – його творіння. Все, що ним створене – досконале. Цікавим для нашого дослідження є вчення Августина Аврелія, яке проголошує вищим буттям, благом і добром – Бога. Августин визнає існування розумної душі людини, яка постійно перебуває у розумово-мислительній діяльності. Важливо, щоб кожна людина перед Богом і собою могла чесно сказати: “Так, Боже, я працюю... над самим собою: я став для себе землею, яка потребує тяжкої праці й великого поту” [4, 8]. Душа досягає своєї досконалості через вольову діяльність людини. Якщо людина подолає спокуси, лінощі особистого життя, їй відкриється істина. Для цього треба мати три якості: бути, знати, бажати. “Я є, я знаю, я бажаю; я є знаючий і бажаючий; я знаю, що я є і що я бажаю, і я хочу. Ці три якості й становлять нерозривну єдність – життя” [Там само. – 203-204].

Існування розумної душі людини визнає і Тома Аквінський, але розуму вчений віддає перевагу перед волею. У цьому пункті він заперечує Августину. Одним зі шляхів до Бога він називає доведенням від ступенів досконалості. Мірилом цієї досконалості є Бог.

Основною рисою філософії епохи Відродження стає антропоцентризм. Людина – не лише основна ланка світобудови, вона є творчою, мислячою істотою. Крім того, своїми зусиллями вона може компенсувати недодане їй Богом. Таким чином, багато в чому людська доля залежить від самої особистості, від її спроможності самовдосконалюватися, набувати необхідних якостей і реалізовувати їх відповідно до індивідуальних інтересів на благо всього суспільства. Як бачимо, ці думки гуманістів епохи Відродження досить схожі з ученням Сократа про самодостатність добродісного індивіда, але вже в нових умовах. Наприклад, сутність гуманіс-

тичної антропології Данте – досягнення світської, а потім і духовної досконалості. Людина – творець самої себе, наголошують Піко делла Мірандола та Франческо Петрарка.

Думка про необхідність зміни людської природи знайшла своє відображення у працях англійських матеріалістів XVII – XVIII століть. Так, Томас Гоббс вважав, що недосконалий природний стан людини слід виправляти різними формами виховання [5], а для Френсіса Бекона саме знання виступали стимулом людини до дії [6].

Французькі матеріалісти XVIII століття (Жюльєн Офре де Ламетрі, Клод Адріан Гельвецій, Дені Дідро) з нових позицій розглядали питання людини і суспільства. Вони наголошували: щоб сформувати людину, необхідно змінити навколишнє середовище.

Розвиток проблеми активності особистості, її прагнення до самовдосконалення знайшов відображення у німецькій філософії кін. XVIII – поч. XIX ст. Засновник трансцендентального ідеалізму, І. Кант, надавав великого значення вихованню як основному методу у вдосконаленні людської природи для реалізації "ідеї людства". Відповідно рід людський повинен власними зусиллями з самого себе виробити всі властивості, притаманні людській природі. І. Кант відзначав, що лише два людських винаходи можна вважати найскладнішими: мистецтво керувати та мистецтво виховувати.

Своєрідні погляди на роль психічної активності людини були притаманні І.Г. Фіхте. Він розглядав зовнішній об'єктивний світ лише як самопокладання Я – самоусвідомлюваного та самообмежуваного духу. Оскільки все визначається волею, завдання вдосконалення людини зводиться до формування його моральної волі. Сама людина на основі розвинутої пізнавальної здібності, творчості власного духу повинна створити для себе картину морального життя, виробити свій моральний ідеал. Через освіту, через розвинуту здібність до розумової діяльності людина піднімається над своєю власною природою. А це може відбуватися лише завдяки самодіяльності духу та любові до розумової праці.

Згідно з ідеалістичними поглядами Гегеля, людина, як істота фізична, є недосконалою. Природним мотивом її вчинків є задоволення бажань. Досконалою є людина лише як істота духовна. Таким чином, Гегель розумів розвиток люд-

ства як час необхідний розуму для того, щоб в процесі історії змінити природу людини, знищити її егоїзм і надати духовності суспільству.

Надалі (початок XIX століття) Н.Лосєва [7] виділяє два головних підходи до дослідження проблеми активності особистості, один з них базувався на ідеї про силу людського розуму і розглядав самореалізацію як першочергову умову ефективної життєдіяльності суспільства. Його представниками були В. Гумбольдт (ідея про велич людини, яка схильна до добра за своєю природою, з притаманною потребою найширшого розкриття власних можливостей у процесі особистої діяльності й обміну з іншими рівними собі індивідами); К. Маркс (самовдосконалення – процес роботи людини над собою, що забезпечує всебічний і гармонійний розвиток особистості. Комуністичне самовдосконалення особистості підпорядковане вищій меті – побудові нового суспільства); М. Вебер (професійне самовдосконалення та самореалізація особистості – головна умова ефективного функціонування різних сфер суспільства, а водночас і запорука матеріального добробуту індивіда, його морального задоволення та сумлінного виконання релігійного обов'язку перед Богом).

Серед представників іншого напрямку (напряму “філософії життя”) слід відзначити А. Шопенгауера (уся навколишня діяльність є результатом дії всеосяжної світової волі, внаслідок чого людина існує в царині випадковостей та помилок, чим зумовлений її егоїзм; викоренити його можна шляхом обмеження власної “свободної волі”, тим самим відмовившись від своєї індивідуальності); Ф. Ніцше (існуючий раніше зразок особистості вичерпав себе, і йому на зміну має прийти новий тип – “надлюдина”, яка має встановити диктат своєї волі над волею інших людей); А. Адлера (усвідомлення індивідом необхідності самовдосконалення, щоб позбутися почуття неповноцінності); З. Фрейда (вдосконалення себе та самореалізація закладена в самому біологічному началі особистості).

У XX столітті над розробкою проблеми самовдосконалення особистості як однієї з умов її успішної самореалізації працювали представники екзистенціалізму Франкфуртської школи та “гуманістичної філософії”. На переконання екзистенціалістів (К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр) для досягнення справжнього буття, справжнього самовдос-

коналення особистість повинна відкрити ті форми самореалізації, які зумовлені потребами буденного життя, стримують людську сутність усталеними стереотипами, обмежують творче начало особистості. На думку Г. Маркузе, саме в процесі духовної діяльності, де існує можливість вибору, відбувається самозбагачення, саморозвиток особистості [8]. У розумінні Е. Фромма, справжня самореалізація пов'язана з практичним втіленням "потреби буття", передумовами якої є незалежність, свобода, наявність критичного розуму [9].

На думку представника гуманістичного напрямку, А. Маслоу, на кожному етапі життєвого шляху з-поміж фізіологічних потреб, потреб у безпеці, в любові, самоствердженні і в самореалізації переважає якась одна, але з урахуванням ієрархічного принципу. Ми погоджуємось з твердженням ученого про те, що найвищим ступенем самовдосконалення є усвідомлення значущості власної самореалізації та практичні дії щодо її здійснення. Крім того, її досягнення повинні оцінюватись не за тим, що людина зробила порівняно з іншими, а за тим, наскільки повно вона використала свої потенційні можливості, до якого рівня ототожнила поняття "праця" і "радість".

Отже, проведений аналіз свідчить, що проблема самовдосконалення особистості була актуальною в усі часи, проте наукові підходи щодо визначення сутності, значення та механізмів реалізації процесу самовдосконалення відзначались розмаїтістю, оскільки детермінувалися існуючими соціально-економічними формаціями. Так, ми з'ясували, що ідеалістичне розуміння ідеї самовдосконалення характерне для східних філософських течій (буддизм, доасизм), античних мислителів (Сократа, Платона), теологів середньовіччя (Августина, Т. Аквінського), екзистенціалістів (Ж.-П. Сартра, К. Ясперса) та ін. Матеріалістичний підхід простежується у поглядах філософів античності (Демокріта, Епікура), у раціональному антропоцентризмі епохи Відродження, у соціоцентричних течіях Нового Часу (К. Марс, Ф.Енгельс). Діалектичне бачення феномену самовдосконалення притаманне "філософії серця" Г. Сковороди, класичній німецькій філософії (Л. Фейєрбах, І. Кант) тощо. Найвиразніше, на нашу думку, актуалізувала потребу особистості у самовдосконаленні, як одну з найважливіших по-

треб індивіда на шляху до самореалізації, саме епоха Відродження. Започаткований нею процес пошуку і становлення індивідуальності триває до сьогодні.

Зміна суспільного ладу і відповідно перенесення акценту зі сфери суспільного в особистісну примушують звернути особливу увагу сучасних дослідників на зміст, способи і форми самовдосконалення та самореалізації особистості. Особливо гостро це питання постає у сфері професійно-педагогічної підготовки, яка повинна забезпечити умови для становлення активної творчої особистості її випускників. Перспективами подальших наукових досліджень є вивчення процесу самовдосконалення особистості у нових суспільно-економічних, політичних та культурологічних умовах.

Література

1. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности. – М.: “Политиздат”, 1987. – 286 с.
2. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М.: Мысль, 1979. – 620 с.
3. Донцов И.А. Самосовершенствование личности. Изд-во Ростов. ун-та, 1977. – 152с.
4. Августин Аврелий. Исповедь // Августин Аврелий. Исповедь. Абеляр П. История моих бедствий: Пер. с латин. – М., 1992.
5. Гоббс Т. Левиафан или материя, форма и власть государства церковного и гражданського // Гоббс Т. Сочинения: В 2 т. – Т. 2.: Пер. з лат. и англ. – М.: Мысль, 1989.
6. Бекон Ф. Новый Органон. Книга вторая афоризмов бо истолковании природы или о царстве человека. Сочинения: В 2 т. – Т. 2. – М., 1972.
7. Лосева Н. Розвиток ідеї самореалізації особистості // Рідна школа. – 2004. – № 5. – С. 71-74.
8. Базилук А.Ф. Социальная философия неомарксизма. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 167 с.
9. Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1986. – 240 с.

Черниш В.В.

ПОРУШЕННЯ ПРАВИЛЬНОСТІ ТА ТИПОВІ ПОМИЛКИ В АНГЛОМОВНОМУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ГОВОРІННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

За результатами спостережень за діяльністю студентів під час педагогічної практики у середніх школах, на заняттях з практики англійської мови та методики викладання встановлені типові помилки та порушення правильності мовлення майбутніх учителів англійської мови.

The article deals with the different types of English language trainee teachers' deviations and errors in English usage in professional situations.

До професійної компетенції майбутнього вчителя ІМ, яка є метою навчання у вищих мовних навчальних закладах (ВМНЗ), входять такі види компетенцій: 1) мовна компетенція (дає уявлення про знання системи мови та про вміння нею користуватися для висловлювання власних думок і розуміння думок інших людей в усній та письмовій формі), а також аналізу мовлення учнів з точки зору її відповідності до норм виучуваної мови; 2) мовленнєва та комунікативна компетенція (забезпечують здатність користування ІМ як засобом спілкування у різноманітних сферах і ситуаціях); 3) методична компетенція (здатність користуватися ІМ в професійних цілях, навчати мови) [6: 250]. Таким чином у вчителя ІМ мають бути сформовані відповідні професійні вміння. Вони об'єднані в чотири групи: 1) конструктивні, 2) організаційні, 3) гносеологічні або дослідницькі, 4) комунікативні. Комунікативні вміння вчителя ІМ, у свою чергу, представлені такими групами вмінь:

– вміння, що зорієнтовані на пізнання та самопізнання

учнів; функції цієї групи вмінь полягають у професійно спрямованому усвідомленню учителем свого власного досвіду вивчення ІМ, співвіднесення його з теорією та практикою навчання та проектування отриманих даних на індивідуальні можливості учнів у певних ситуаціях навчання;

- вміння, що зорієнтовані на планування іншомовного спілкування; головна функція цієї групи вмінь – планування цілеспрямованого навчального комунікативного впливу на учнів під час підготовки (планування) до уроку ІМ;

- вміння, що зорієнтовані на реалізацію плану іншомовного спілкування та його корекцію; основною функцією цієї групи виступає залучення учнів до спілкування ІМ, створення сприятливого мікроклімату на уроці тощо;

- вміння, що спрямовані на аналіз іншомовного спілкування; їх основна функція – самоконтроль вчителя під час педагогічного спілкування, здійснення самокорекції [6: 251].

Успішне здійснення функцій учителя ІМ залежить від рівня сформованості зазначених умінь, тобто професійно орієнтованим володінням ІМ – правильне з точки зору норми ІМ, її системи (відповідність/невідповідність правилам), узусу та стилю у типових сферах і ситуаціях спілкування, а також у професійних ситуаціях (власне у реалізації функцій учителя ІМ).

Таким чином, постає питання про цілеспрямоване формування у майбутніх учителів ІМ умінь самоаналізу та самокорекції помилок, а також формування умінь помічати, аналізувати, встановлювати типи помилок і порушення норм правильності, та, відповідно до встановленого типу помилки/порушення добирати способи та шляхи їх виправлення. Крім того, необхідно сформувати у майбутнього вчителя ІМ вміння навчати учнів прийомів самоаналізу та самокорекції. Оскільки для успішного викладання ІМ (навчання учнів висловлювати свої думки та розуміти думки інших людей в усній і письмовій формі) у майбутнього вчителя має бути сформовано три основних якості: він має бути гарним прикладом (рівень сформованих навичок і вмінь повинен відповідати нормам ІМ), він має уміти гарно оцінювати (встановлювати правильність/неправильність висловлювання згідно з нормами) та володіти навичками та вміннями організації роботи щодо формування мовленнєвих навичок і

вмінь [7: 54-55]. Природно, що цей процес неможливий без встановлення типових помилок у мовленні самих студентів ВМНЗ. Отже, **метою** нашої статті є встановлення та опис типових помилок і порушень в усному професійно орієнтованому англомовному мовленні майбутніх учителів англійської мови (АМ).

Аналіз методичної та лінгвістичної літератури з цієї проблеми показав, що науковцями неодноразово робилися спроби з'ясувати причини помилок у користувачів мови (S.P. Corder; M.P. Jain) пропонувалися різні підходи до аналізу помилок (J.C. Richards; N. Brieger), характеризувалися соціальні фактори й умови, що впливають на вивчення ІМ (J.C. Richards; R. Ravem; H.C. Dulay & M.K. Burt), робилися спроби систематизувати типи користувачів мови та відповідні помилки (W. Nemser; J.C. Richards & G.P. Simpson). Окремим напрямком у дослідженні явища "помилковості в ІМ" можна вважати розгляд феномену "інтермови" (P. Corder; R. Ellis; K. Lannon; J.C. Richards; L. Selinker;). Розглядалися питання порушень/відхилень у фонетичному оформленні іншомовних висловлювань (С.Л.Бобир), робилися спроби встановити й описати механізми контролю мовної правильності висловлювання (Г.В. Ейгер), визначені способи корекції помилок у вимові (С.В. Дубровская) та шляхи запобігання їм (І.А. Лукницький), здійснювалися спроби класифікувати граматичні помилки та порушення у писемному мовленні (Г.Е. Борецька). Дослідниками пропонувалися різноманітні технології виправлення помилок (С.В. Дубровская; Г.І. М'ясоїд; M. Bartram, R. Walton; L. Copesescu; J. Edge). На окрему увагу заслуговують посібники та словники-довідники з правильності/ норми АМ, що розроблені науковцями й викладачами-практиками. Проте попри існування таких теоретичних досліджень та укладених посібників доводиться констатувати, що питання правильності мовлення майбутнього вчителя не може вважатися ані теоретично дослідженим, ані практично вирішеним. Крім того, потрібно відзначити *актуальність* питання розгляду типових помилок і відхилень у мовленні саме майбутніх учителів, оскільки від правильності мовлення учителя та його здатності й умінь помічати й коректно виправляти їх залежить успішність навчального процесу як у ВМНЗ,

так і в навчальних закладах різного типу (середніх загально-освітніх і спеціалізованих школах, різноманітних курсів АМ тощо). Тому **завданням** нашої статті є проаналізувати та навести приклади типових помилок і порушень правильності в усному професійно орієнтованому мовленні майбутніх учителів АМ та встановити можливі причини їх виникнення.

Усі існуючі класифікації помилок аналізують лише помилки користувачів ІМ на рівні системи (відповідність/ невідповідність правилам). На нашу думку, такі класифікації в аспекті навчання студентів-майбутніх учителів ІМ, головною метою якого є формування умінь усного та писемного мовлення, максимально наближеного до рівня носіїв, неповні. Для реалізації успішного спілкування іншомовне мовлення студентів має відповідати кожній конкретній комунікативній ситуації [4: 48]. В разі невідповідності ситуації мовлення студентів може бути недоцільним, неадекватним і навіть здатися образливим для адресата повідомлення. Тому, на основі вимог Програми, вивчення робіт, присвячених проблемі неправильності іншомовного мовлення, ми слідом за Г.Е. Борецькою пропонуємо поділ порушень в усному іншомовному мовленні майбутніх учителів АМ на: 1) порушення системи; 2) порушення норми; 3) порушення узусу [3: 75-78].

Під “помилкою” у межах нашої статті, ми слідом за А.М. Щукіним розуміємо відхилення від правильного вживання мовних одиниць і форм. Результат помилкової дії користувача ІМ [6:198-199]. У методиці викладання ІМ помилки класифікуються за аспектами мови (фонетичні, лексичні, граматичні) та видами мовленнєвої діяльності (розуміння іншомовного мовлення, говоріння, читання, письмо), а також порушення норми літературної мови та культури мовлення. Остання складається із таких компонентів: нормативний, етичний (пов’язаний з етикою спілкування) і комунікативний. Останній відіграє головну роль у досягненні цілей спілкування. В оволодінні культурою мовлення зазвичай виділяють два етапи. Перший пов’язують із засвоєнням користувачами мови літературно-мовних норм. Володіння ними забезпечує правильність мовлення. Другий етап передбачає творче застосування автором норм у різних ситуаціях спілкування [6:130-131].

Різноманітні функціонування мовленнєвої системи (сукупність взаємозумовлених елементів мови) будь-якої мови обмежуються нормою. Під мовною нормою розуміють сукупність найстаріших традиційних реалізацій мовної системи, відібраних і закріплених процесі суспільної комунікації. Норма – прийняті й існуючі в певний час в суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови, слововживання, використання граматичних, стилістичних та інших мовленнєвих одиниць і засобів і обов'язкові для всіх членів колективу і закономірності їх вживання, причому ці обов'язкові одиниці можуть бути єдиними можливими або виступати у вигляді співіснуючих у межах варіантів літературної норми [6:178]. Сприйняття повідомлення як відповідного/ невідповідного нормі, як правило, виступає в свідомості мовців не сформульовано. Прикладом такого сприйняття висловлювання є невміння мовців сформулювати заперечення проти того, що вони сприймають як неправильне (оцінки типу "не звучить", "недобре", "так не можна"). Таке інтуїтивне неприйняття факту і водночас не усвідомлення законів мови, чинних у певному колі явищ, є неправильним обґрунтуванням правильних по суті заперечень [5:8]. Через це об'єктом викладання ІМ є не тільки система мови, але й норма застосування цієї системи до ситуацій і контексту. Із поняттям мовної норми тісно пов'язано поняття узусу – прийняте носіями мови певної мовної групи вживання слів, сталих виразів і зворотів, конструкцій тощо. Окремі особливості вживання лексики зумовлюються специфікою узусу. Так, наприклад, *this country/ city* зазвичай для носія АМ – це країна/ місто, де мовець знаходиться у момент мовлення, а для українського користувача АМ таке висловлювання не є природним, тому типовою помилкою при описі України/ Києва (країни та/або міста, в якому знаходиться оповідач) стає вживання слів "*in Ukraine...*, *in Kyiv...*" замість "*in this country*" та "*in this city*". І навпаки, розповідаючи про Велику Британію, українські студенти говорять: "*I have read a lot about Great Britain and want to visit this country*", натомість потрібно вжити "*that country*" (оскільки мовець не знаходиться у Великій Британії).

Власний багаторічний досвід роботи в середній загальноосвітній школі з поглибленим вивченням АМ та практика викладання у ВМНЗ (спостереження за мовленням

студентів-майбутніх учителів АМ на заняттях з практики АМ, методики викладання ІМ та професійною діяльністю студентів під час педагогічної практики в середніх школах; аналіз звітів групових методистів-керівників педагогічної практики; перевірка й аналіз розгорнутих планів-конспектів з АМ, розроблених студентами на заняттях з методики викладання АМ, підготовлених планів конспектів для захисту на семестровому іспиті з методики викладання АМ, підготовлений фрагмент уроку для захисту на випускному іспиті на четвертому курсі ВМНЗ, підготовлене кваліфікаційне завдання (розгорнутий план-конспект уроку АМ та обґрунтування своїх методичних рішень) для захисту на випускному іспиті на п'ятому курсі ВМНЗ, а також аналіз помилок майбутніх учителів на випускних іспитах) переконує: мовлення студентів не тільки не позбавлене помилок і порушень, більш того, на превеликий жаль, доводиться констатувати, що помилки з року в рік повторюються, що дає нам можливість говорити про їх типовість як у кількісному, так і в якісному відношенні. Такі помилки носять як локальний, так і глобальний характер. Помилки локального характеру, як правило, можна віднести до комунікативно незначних помилок, які не призводять до порушення комунікації. Такі помилки не вимагають негайної корекції. У переважній більшості випадків просте прохання повторити репліку та/або нагадування про помилку дозволяє студентові виправити такі помилки самостійно. Загалом, помилки та порушення правильності у мовленні майбутніх учителів ІМ у цілому та АМ, зокрема, мають об'єктивний та суб'єктивний характер. Джерелами та причинами помилок у мовленні майбутніх учителів АМ можна вважати такі: а) несформованість мовленнєвих навичок і вмінь (причиною може бути незнання відповідного матеріалу та правил оперування ним, це спричиняється декількома чинниками: несистематичність у вивченні ІМ, недостатній обсяг тренувальної роботи та практики в спілкуванні); б) інтерференція, яка, в свою чергу, поділяється на б1) міжмовну та, б2) внутрішньомовну. Нагадаємо, під "інтерференцією" розуміють взаємодію мовних систем, а саме: вплив системи рідної мови на виучувану мову під час її оволодіння. Вона проявляється у відхиленнях від норми системи ІМ під впливом рідної. Міжмовна інтерфе-

ренція виникає через існування розбіжностей у системах рідної та виучуваної мови й виникає на рівні значення і вживання. З метою запобігання помилок необхідно постійно враховувати невідповідність лексико-граматичних систем української та англійської мови. Внутрішньомовна ж інтерференція характерна для користувачів мови, що вже мають певний досвід у вивченні ІМ. Вона проявляється у тому, що вже сформовані та міцніші навички взаємодіють із новими. Це призводить до помилок у мовленні. Інтерферуючий вплив рідної та ІМ може проявлятися як окремо, так й одночасно й охоплювати сферу синтаксису, морфології, словотвору та семантики. Наприклад: речення 'He was elected as president.' безсумнівно побудовано за зразком речень: 'He was regarded/ chosen as our leader. He acted as chairman'. (Після дієслова elect прийменник as не вживається) [1:6].

Неправильне вживання та або/відсутність артикля спостерігається у мовленні студентів усіх курсів. Це спричиняється відсутністю в рідній мові засобів вираження категорії детермінації, що в ІМ передається означеним і неозначеним артиклем.

Вплив рідної мови на виучувану проявляється також прямолінійно, призводячи до помилок-буквалізмів, наприклад: "I saw a strange dream last night" (я бачив дивний сон минулої ночі) замість правильного варіанту "I had a strange dream last night." або "I dreamed/ dreamt a strange dream last night."

Як уже зазначалося, помилки класифікуються на фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні та техніки читання.

Професія учителя належить до професій "підвищеної мовленнєвої відповідальності", оскільки діяльність педагога втілюється у мовленні та реалізується завдяки йому. Типові порушення та помилки у мовленні вчителя призводять до порушення мовленнєвого спілкування на уроці англійської мови. До фонетичних помилок відносяться орфоепічні помилки: помилки у вимові голосних (напр., вимова у ненаголошених складах голосного [o] замість редукованого [ə], редукування довготи голосних звуків, нівелювання у вимові відкритих і закритих голосних); помилки у вимові приголосних (наприклад, вимова фрикативного [g] – [həu] замість [gəu], оглушення кінцевого приголосного, відсутність бокового вибуху); помилки в окремих граматичних формах

(невміння правильно вимовляти закінчення множини іменників, та закінчення третьої особи однини в Present Simple, а також закінчення –ed в Past Simple та Past Participle) тощо. Акцентологічні помилки – відхилення, що пов'язані з порушенням норм словесного наголосу, наприклад catholic [kə'əo:lk] замість правильного [kæəəlk], hotel ['həutəl] замість [həu'tel], politics [po'ltiks] замість ['politks]. У мовленні майбутніх учителів спостерігається домінування мовної форми над змістом висловлювання, що виливається у домінування фразового наголосу та перебільшеному членуванню фрази, у зміщенні комунікативного центру на кінець фрази незалежно від ситуації спілкування чи контексту; неправильна локалізація комунікативних центрів у фразах, що містять протиставлення, ремовиокремлюючі конструкції із there, виокремлююче-обмежувальні слова only, even тощо. Дослідження, проведені С.Л. Бобир, показує, що у студентів-майбутніх учителів АМ не сформовані навички логічного акцентування не тільки в англійській, але й у рідній мові. Було отримано лише 35,8% правильних за змістом відповідей на запитання англійською мовою та 30% – рідною; відповідно до контексту прочитано вголос 28% текстів англійською та 25,7% рідною мовою [2: 7-8]. Наші спостереження підтверджують вказані вище результати.

До граматичних помилок відносяться неправильне утворення і вживання форм слова, неправильна побудова словосполучень і речень. Різновидами граматичних помилок є граматико-синтаксичні. Вони пов'язані з порушеннями у побудові словосполучень і речень. До таких помилок відносять: 1) помилки в узгодженні, 2) помилки в керуванні, 3) помилки у виборі порядку слів. Помилки в узгодженні – поширений вид помилок користувачів ІМ, який полягає у неправильному синтаксичному узгодженні підмета і присудка, а також означення та означуваного слова. Помилки в керуванні полягають у хибності вибору форми керованого слова (іменника, займенника), що не відповідають синтаксичній нормі. Ще одним різновидом граматичних помилок є помилки граматико-морфологічні: неправильне утворення й використання різноманітних форм слова. До таких помилок відносяться: порушення у вживанні й утворенні форм частин мови.

Порушенні точності слововживання прийнято називати "лексичними помилками". Серед типових лексичних помилок називають: вживання слова у неприйнятному йому значенні, порушення норм лексичної сполучуваності, розширення і звуження значення слова, помилки у вживанні паронімів, омонімів, антонімів, синонімів, не встановлена контекстом багатозначність тощо. Такі помилки спотворюють смисл висловлювання, призводять до двоякості його тлумачення.

До стилістичних помилок відносять порушення стилістичної норми, вони пов'язані із вживанням слів, граматичних форм і синтаксичних конструкцій без урахування їх стилістичного забарвлення.

Наведемо приклади найтипівіших помилок і порушень у мовленні майбутніх учителів АМ.

Граматичні помилки/ порушення	Правильні варіанти
Недотримання правил вживання часів:	
I saw Big Ben in London. We've read an interesting story yesterday.	I have seen Big Ben in London. We read an interesting story yesterday.
Неправильний порядок слів:	
Dou you know where is he? Why you were absent yesterday? This exercise you should write down.	Dou you know where he is? Why were you absent yesterday? You should write down this ex- ercise.
Неправильне утворення питальних і заперечних речень:	
You've read the story, yes? You don't this rule too.	You've read the story, haven't you? You don't this rule either.
Порушення вживання пасивного стану:	
English is not easy to be learnt. About this film speak much. For the doctor sent.	English is not easy to learn. This film is much spoken about. The doctor has been sent for.
Змішування форм окремих неправильних дієслів:	
to lay – lain – lain / to lie – laid – laid Please lie this book on the table.	to lay – laid – laid / to lie – lay – lain Please lay this book on the table.

Неправильний вибір форми дієслова

to lie – lied – lied / to lay – laid
– laid

He has lied the table.

He has laid the table.

to rise/ to raise. Please rise your
hands

Please raise your hands.

Неправильне вживання прислівників і прикметників:

You read good.

You read well.

Неправильний порядок прикметників у реченні:

I bought a large lovely round
Chinese red wooden table
yesterday.

I bought a lovely large round
red Chinese wooden table
yesterday.

Неправильне вживання присвійного відмінка іменника:

His room's window is open.

The window of his room is open.

Неправильне вживання займенників:

It was he.

It was him.

My sister is taller than me.

My sister is taller than I (am).

I have a friend which is in Paris now.

I have a friend who is in Paris.

Вживання калькованих структур з рідної мови:

I forgot my book at home.

I left my book at home.

Ми не наводимо перелік помилок і порушень, що стосуються вживання означеного/неозначеного артикля або його відсутність; вживання інфінітиву замість герундія і навпаки; вживання умовного способу. На наш погляд, ці помилки і порушення можуть стати окремим об'єктом вивчення, оскільки випадки їх уживання настільки часті, як, відповідно, часто трапляються і помилки.

Лексичні помилки/порушення

Правильні варіанти

Неправильний вибір синонімів:

Poor small thing – come here and
let me look after you.

Poor little thing – come here
and let me look after you.

He will say you the truth.

He will tell you the truth.

He will tell so.

He will say so.

If you don't object, I'll stop you
there.

If you don't mind, I'll stop
you there.

I am persuaded of his honesty.

I am convinced of his honesty.

Незнання семантики лексичних одиниць

Look here.

A mistake correction.

It is a printed mistake.

This case happened long ago.

Look this way/ over there.

An error correction.

It's a slip of the pen.

This/ this thing/ it happened long ago.

Невміння правильно поєднувати лексичні одиниці:

What conclusion did they come in the end? What conclusion did they come to in the end?

Природно, що в межах однієї статті неможливо навести всі типові помилки й порушення у мовленні користувачів ІМ. Наші спостереження показують, що у мовленні майбутнього вчителя АМ на уроці превалюють граматичні помилки, меншу частку посідають – лексичні, незначна питома вага вимовних, стилістичних та орфографічних помилок. Звичайно, картина може змінитися при зміні професійної ситуації спілкування, наприклад: участь у методичному семінарі, дискусії та/або обговорення професійних проблем за участі носіїв мови – зарубіжних колег.

Таким чином, ми проаналізували й описали типові помилки та порушення усного професійно орієнтованого англомовного мовлення майбутніх учителів АМ. Перспективи подальших досліджень ми бачимо у розробці прийомів запобігання таким помилкам і відхиленням, у створенні та запровадженні у навчальний процес ВМНЗ комплексів вправ для формування умінь комунікативно правильного, професійно орієнтованого англомовного говоріння у майбутніх учителів.

Література

1. Arbekova T.I. Correct English for Everyday Use. – М.: Высшая школа, 1990. – 221с.

2. Бобырь С.Л. Обучение логическому ударению как компонент профессионально-речевой подготовки учителя иностранного языка (первый курс, английский язык): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Киевск. гос. пед. ин-т иностр. языков. – К., 1990. – 18 с.

3. Борецька Г.Е. Правильність іншомовного висловлювання та класифікація граматичних помилок у писемному мовленні // Теоретичні питання освіти та виховання. Збірник наукових праць. – К.: Вид. центр КДЛУ, 2000. – Вип. 12. – С. 75-78.

4. Борецька Г.Е. Чинники виникнення та аналіз порушень

граматичної правильності англомовної писемної комунікації // Вісник КНЛУ. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2005. – Вип. 9. – С. 45-53.

5. Ицкович В.А. Очерки синтаксической нормы. – М.: Наука, 1982. – С.8-15.

6. Шукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746, [6] с.; [150] фот.

7. Girard D. Les langues vivantes. – P. : Larousse, 1974. – 207 p.

Черніговець Т.І.

**ФОРМУВАННЯ ДОЗВІЛЛЕВОЇ КУЛЬТУРИ
СІЛЬСЬКИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ
(ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ
У ЗАХІДНО-ПОЛІСЬКОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ)**

У науковій статті розглядається проблема формування дозвіллевої культури сільських молодших школярів засобами дитячого фольклору, репрезентуються результати експериментального дослідження, проведеного у Західно-Поліському регіоні України (на базі загальноосвітньої школи, будинку школяра обласного центру народної творчості).

In the article it is being devoted to the problem of the formation of junior schoolchildren leisure culture by means of childish folklore in the region of Western Polissya, Ukraine. The theoretical analysis of scientific literature on the topic researched has been made, the essence, content and structure of childish leisure culture have been substantiated. The efficiency of the pedagogical conditions and methods for the formation of junior schoolchildren leisure culture by means of childish folklore has been checked experimentally.

Проблематика нашого дослідження визначається концептуальними завданнями національного виховання підростаючого покоління як активного суб'єкта суспільного процесу з високим рівнем загальної культури. Її складниками є культура навчання, поведінки, спілкування, дозвілля.

Дозвілля відіграє важливу роль у системі життєдіяльності молодших школярів. У ньому розширюються можливості для інтелектуального, духовного, творчого і фізичного розвитку особистості (Н. Татаренко) [10], забезпечуються потреби у спілкуванні та розвагах, добровільному виборі видів діяль-

ності, особистісно-індивідуальному самовираженні (С. Шмаков) [13], здійснюється процес соціалізації (Б. Титов) [11].

Порушена проблема має певні традиції дослідження в прикладній культурології, соціології, психології та педагогіці. Так соціокультурні аспекти дитячого дозвілля розкриті в роботах М. Аріарського, І. Бестужева-Лади, В. Пічи, Б. Титова. Теоретичні основи дитячого дозвілля висвітлені В. Терським, Є. Тріодіним, С. Шмаковим, Т. Сущенко.

Психологічні механізми часової регуляції життєдіяльності розкриті К. Абульхановою-Славською. Дитячий фольклор України досліджували Г. Довженок, Н. Луганська, О. Смоляк, В. Ковальчук. Проблематика виховної та дозвілєвої роботи з дітьми молодшого шкільного віку на основі фольклорної спадщини українського народу знайшла висвітлення в роботах М. Стельмаховича. В. Скуратівського, Л. Шемет, Н. Соломко, І. Гутник.

Питання удосконалення вільного часу сільських молодших школярів досліджувала Н. Пугіловська [8]. Г. Ручкіна довела, що формування культури дозвілля школярів необхідно розпочинати у молодших класах, оскільки залучення дитини цього віку до різноманітних цікавих їй видів діяльності з першого класу забезпечує до кінця третього наявність усвідомлених дій щодо розумного заповнення вільного часу [9].

У дослідженнях психологів (Л. Божович, Л. Виготський, І. Бех) подається вікова характеристика молодших школярів, що значною мірою враховується в організації рекреаційної діяльності. Г. Хрипкова підкреслює, що діти цього віку характеризуються активністю, пластичністю, емоційністю, підвищеною реактивністю, з орієнтацією на розважально-ігрову діяльність, естетичним ставленням до навколишньої дійсності, доброзичливістю, дружелюбністю, схильністю до наслідування авторитету. Найбільш дієвими є мотиви поведінки, що базуються на основі позитивних переживань [7, С. 62].

Однак проблема наукових досліджень дозвілєвої культури сільських молодших школярів та механізмів її формування на сучасному етапі залишається достатньо актуальною, що й обумовило тему нашого дослідження.

Метою статті є розкриття теоретичних та прикладних аспектів формування дозвілєвої культури молодших школярів у сільській місцевості засобами дитячого фольклору (у

регіональному аспекті).

Завдання статті:

а) розкрити сутність проблеми формування дозвіллевої культури молодших школярів засобами дитячого фольклору в сільській місцевості;

б) охарактеризувати поняття "дозвіллева культура";

в) проаналізувати зміст експериментальної програми та особливості її реалізації в умовах села;

г) розкрити рекреаційний потенціал дитячого фольклору та методичні основи форм дозвіллевої діяльності молодших школярів;

д) висвітлити результативність формування дозвіллевої культури молодших школярів засобами дитячого фольклору.

Враховуючи факт, що дозвіллева діяльність дітей є різною за змістовно-мотиваційними параметрами, ми ввели у наше дослідження категорію "дозвіллева культура". Ми трактуємо її як стан і рівень дозвіллевої діяльності дітей у вільному часі, що відбувається у певному соціокультурному просторі і часі, співвіднесену із національними, етнорегіональними, сімейними і дитячими традиціями (духовними, святковими, художніми, дозвіллевими, ігровими) та змістом життя, у якому реалізуються її пізнавальні, естетичні, комунікативні, творчі, фізично-розвиваючі, гедоністичні та розважальні потреби [12].

Формування дозвіллевої культури молодших школярів, які проживають у сільській місцевості поліських районів Північно-Західних областей України, має свою специфіку. Це, зокрема: наповненість середовища життєдіяльності населення традиційними компонентами (побут, звичаєвість, святкова культура, система життєдіяльності) та обмеженість соціальних інститутів дитячого дозвілля (його організацією займається школа, клубний заклад, бібліотека).

Традиційність характерна для навчально-виховної роботи у школах (у них велика частка виховних заходів ґрунтується на народних традиціях), організованої позаурочної діяльності молодших школярів (у школах та закладах культури функціонують гуртки народознавства, традиційної іграшки, ігор, дитячого фольклору) та самоорганізованої дозвіллевої діяльності (вільний час учні проводять у вуличних розвагах та кореляційних формах (дозвілля – праця).

Однак рівень дозвіллевої культури молодших школярів є невисоким. Це підтвердило проведене нами констатуюче дослідження в поліських районах Північно-Західних областей України (опитано 780 учнів молодших класів). Рівні їх дозвіллевої культури такі: високий (13,3 %), середній (33,3 %), низький (53,7 %) [12, С. 156 – 157]. Ми визначили їх за критеріями, які характеризують різноманітні аспекти дозвіллевої культури: мотиваційний, поведінковий, ціннісно-орієнтаційний, пізнавальний, емоційний.

Високий рівень сформованості дозвіллевої культури проявляється в раціональному проведенні вільного часу, заповненні його заняттями пізнавального, творчо-розвиваючого, оздоровчого та розважально-ігрового характеру, активній участі в дозвіллевих заходах в закладах дозвілля та вуличному середовищі, інтересі до дитячого фольклору, ініціативі у підготовці та проведенні дозвіллевих акцій, системі ціннісних орієнтацій, етичної культури, естетичних почуттів, вчинків, стійких позитивних емоцій щодо дозвіллевої діяльності, широті вибору умов та засобів дозвілля.

Середній рівень проявляється в раціональному проведенні дитиною вільного часу, частим проявом ініціативи та активності в дозвіллевих заняттях, наявністю духовно-моральних чинників, що роблять поведінку дитини позитивною, орієнтацією на декілька видів діяльності, наявністю позитивного емоційного відношення до дозвіллевих занять на фольклорній основі, виявом вибіркового інтересу до форм діяльності. Низький рівень характеризується нераціональним проведенням дитиною вільного часу, порушенням режиму навчання та відпочинку, орієнтацією на розваги та споглядальну (споживацьку) діяльність, ситуативними проявами ініціативи, випадками неетичної поведінки, слабкою вираженістю естетичних почуттів та емоцій.

Результати дослідження обумовили пошук ефективної педагогічної моделі формування дозвіллевої культури школярів на основі дитячого фольклору. Він – мова вираження світу дитинства, “природний засіб”, що займає вагоме місце в дозвіллевому репертуарі дітей 7 – 10 років. В Північно-Західних областях України дитячу фольклорну спадщину складають близько двадцяти жанрів дитячого фольклору: ігри, лічилки, вірші, загадки, скоромовки, небилиці, казки,

страшилки, перекази, пародії, пісні (побутові, обрядові), танці, музикування, заклички, звуконаслідування, дражнили, мирилки, сюжетні забави, обрядові дійства [2]. На сьогодні в дитячому середовищі побутують: ігри, лічилки, загадки, казки, сюжетні забави, обрядові дійства. Фольклорний матеріал можна брати із збірників, або організовувати їх записи в регіоні силами учнів, створивши фольклорний гурток.

Дитячому фольклору властива грайливість, розважальність, комунікативність, естетичність, морально-етична основа і позитивна енергетика [12]. Він засвоюється дітьми в процесі дозвіллєвої діяльності в різновікових групах, забезпечуючи змістовний відпочинок і безперервність фольклорної традиції. Використання фольклорних матеріалів у виховній та дозвіллєвій роботі дозволяє реалізувати пізнавальну, виховну, естетичну, морально-етичну, розважальну, гедоністичну, креативну та емоційно-психологічну функції.

Визначення дитячого фольклору провідним засобом дозвіллєвої діяльності молодших школярів обумовило регіональний підхід в організації дослідження. Це дозволило врахувати у сфері дозвілля соціальні, культурні, психологічні та географічні чинники, налагодити процес життєдіяльності дітей на основі духовної спадщини етносу, забезпечити механізм збереження та розвитку святково-обрядових, художніх, дозвіллєвих та ігрових традицій, оптимізувати світ життєдіяльності сільських дітей у площині "діти-середовище".

З метою реалізації мети дослідження нами була розроблена річна дозвіллєва програма на основі святкового та фольклорного календарів [6]. Вона включала пізнавально-ігрові заняття та дозвіллєві заходи, об'єднані у цикли за порами року (всього 24). Щомісяця проводилось одне заняття та дозвіллєвий захід (його форма обиралась у відповідності з жанром фольклору). Їх розробка здійснювалась на основі технології проектування поліфункціональних дозвіллєвих програм (В.Кірсанов, А. Зінченко) [4; 3] та законах режисури і драматургії дитячих (ігрових, пізнавальних, видовищних) заходів (О. Марков) [6, С.88]. Базами експериментального дослідження було визначено Камінь-Каширський районний будинок школяра Волинської області, загальноосвітню школу № 23 м. Рівного, Рівненський обласний будинок народної творчості.

Пізнавально-ігрові заняття та дозвіллєві заходи перед-

бачали розширення знань молодших школярів про дитячий фольклор, його творче засвоєння та використання в дозвіл- левій діяльності. Відповідно до цього в кожному конкретно- му випадку визначалися педагогічні цілі, добирались форми пізнавально-ігрової діяльності (творчі завдання, ігрові про- грами, конкурси), обґрунтовувались методи її проведення (комунікативні, розвиваючі, виховні, ігрові, пошукові, теа- тралізовані, наочні). Це забезпечило інтеграцію пізнавальної, творчо-розвиваючої, ціннісно-орієнтаційної, розважально- ігрової діяльності, сприяло засвоєнню дітьми різних жанрів фольклору, формуванню навичок його використання в до- звільлі та розширенню дозвілльового репертуару.

Провідними формами дозвілля молодших школярів за програмою стали:

Розваги (забави) – традиційні форми дитячого дозвіл- ля, основу яких складали різні жанри дитячого фольклору (описано вище).

Ранки – найпоширеніша форма ігрового чи художньо- пізнавального дозвілля молодших школярів тематичного спрямування. Вони приурочувались до свят державного (Дня соборності України, Дня Матері) та народного кален- дарів (золотої осені, Нового року, проводів зими).

Ігрові програми – автономна форма дозвілля (чи складова частина комплексного заходу) пізнавального, розважально- го чи творчого характеру (де поєднуються пізнавальні, твор- чі, фізично-розвиваючі та розважальні елементи), побудова- на на іграх різних жанрів чи одному. Різновидами ігрових програм є: вікторини, аукціони (пізнавально-розважальні), фізично-розвиваючі, творчі.

Гостини – комплексна форма дитячого дозвілля, спро- ектована на основі традиційних посиденьок дорослих, ди- тятих забав та комунікативних форм. Гостини приурочу- вались до свят православно-народного календаря, з нагоди спільних заходів із батьками, старшими людьми, майстра- ми декоративно-ужиткового мистецтва. Прикладами та- ких форм дозвілля були: “Погостини у дванадцяти місяців” (цикл заходів, приурочених до річного календаря), “Бабуси- на світлиця”, “Вечеря для хрещеної” тощо.

Свята – художньо-масові акції тематичного спрямування, що за структурою та змістом являють собою епізодичні чи

комплексні дійства, побудовані на етнографічному та фольклорному матеріалі. Моделями свят досліджуваної проблематики стали: свята пісні, мови, казки, ігор, рослинних символів (свято калини, квітів, гарбуза), іменинників, пір року (свято осені, зими, весни, літа) та інсценізовані програми до календарних та релігійних свят: "На Михайла зима саньми приїхала", "Андріївська калита", "Дарунки святого Миколая", новорічний маскарад, свято проводів зими, зустрічі птахів, Великодні розваги, "Чари зелених свят", свято традиційної культури Полісся. У базових школах для молодших школярів були проведені сімейні гостини "Бабусина скриня", "Світ поліських рушників", "Обереги дому", "Калина – краса нашого краю", "Берегиня". У Видертській середній школі Камінь-Каширського району Волинської обл. було започатковано історико-етнографічне свято "Древлянський край". В програмі свята – театралізована вистава, конкурс творчих робіт учнів (малюнків, вишивки, виробів з соломки, лози), ігрова програма "Поле чудес", конкурс "Коса – дівоча краса".

Фестивалі – масове художнє дійство, що передбачає огляд досягнень у галузі успадкування традиційної дитячої художньої творчості. Вони бувають інтегрованими (фестиваль дитячого фольклору) чи популяризують один жанр. В базових школах проводились фестивалі ігор, колядок, веснянок.

Ревю – театралізована сценічна вистава, складена з окремих номерів чи тематичних блоків, об'єднаних темою чи сюжетним ходом. Названа форма може використовуватись з метою відтворення та успадкування як окремих фольклорних жанрів, так і сюжетних дійств (забав, розваг, обрядів). Доцільно провести новорічно – різдвяне ревю чи приурочене до певної пори року (весняне ревю).

Фольклорний ярмарок – художньо-масова акція з метою продажу виробів декоративно-ужиткового мистецтва та популяризації дитячого фольклору шляхом організації ігрових аукціонів, сюжетних забав, конкурсів. Згідно з дослідною програмою у школах було проведено великодній ярмарок.

Конкурси – форма дозвілля пізнавально – розважально-го чи творчого характеру, що передбачає змагання. Раціональними у дозвіллевій практиці з молодшими школярами виявились конкурси знавців різних жанрів дитячого фольклору (казок, скоромовок, небилиць, дражнилок, мирилок,

пісень, віршиків), організаторів ігрових програм та сюжетних дійств (колядок і щедрівок, вертепів, весняних забав тощо).

Інсценізація – постановка фольклорних творів (казок, легенд, страшилок, переказів, сюжетних обрядових дійств (для показу на сцені чи в класі) за допомогою засобів театралізації. Така форма роботи є досить ефективною, тому що сприяє залученню дітей до художньої творчої діяльності і підвищує інтерес до певних пластів фольклору.

Презентація – урочисте офіційне представлення аудиторії інноваційної фольклорної акції. Це може бути навчально-пізнавальний чи виховний захід, форма відпочинку або результати певної діяльності: виставка, концерт, матеріали експедиції тощо. У контексті нашого дослідження було проведено презентацію фольклорно-ігрової програми “Рідне Полісся – пісня і диво...”.

Ринг – нетрадиційна форма дозвілля, яка є досить цікавою для роботи з фольклорним матеріалом. З методичної точки зору передбачає змагання на рингу декількох команд або учасників. Імовірними темами будуть: “Природа Полісся у дитячому фольклорі”, “Легенди Полісся” і т.д.

Журнал – інформаційно-художня форма дозвілля, яка складається із сторінок. Кожна з них тематична за змістом, але одночасно є складовою частиною цілісного заходу. Такими є фольклорно – етнографічні журнали “Символи Полісся”, “Азалія”, “Поліська дома”.

Зліт – культурно-просвітницька акція, що передбачає підведення підсумків певної роботи. Така форма можлива як у рамках школи, так і навчальних чи позашкільних закладах міста, району області і ставить за мету демонстрацію результатів фольклорно-етнографічної діяльності за такими напрямками: пошуково-дослідна, художньо-масова, розважальна і творча робота.

Гуртки – групова форма навчально-виховної та дозвілєвої роботи. Вона дозволяє глибше долучити молодших школярів до традиційної культури, розширити їх знання щодо дитячого фольклору та сформуванати навички його використання у дозільчій діяльності. Специфіка функціонування гуртка передбачає наявність керівника та програми діяльності на певний період (півріччя, рік). Поширеними у школах для молодших школярів є гуртки народознавства, м’якої

іграшки, дитячого фольклору.

Тематичні дні, тижні, декади – комплексні фольклорно-етнографічні заходи, програми яких складаються з численних акцій. Сприяють вирішенню різноманітних аспектів фольклоризації дозвілля.

Реалізація нашої програми здійснювалась за напрямками:

- розширення пізнавальної сфери дітей, розвиток їх творчих здібностей;
- формування загальної особистої культури та культури раціонального використання вільного часу.

Клубні заклади проводили для дітей ігрові та художньо-масові заходи (свята, обрядово-ігрові дійства), створили мистецькі гуртки, влаштовували виставки художньої творчості, сприяли прилученню дітей до історико-культурної спадщини народу та формуванню культурно-виховного середовища регіону. Бібліотеки для молодших школярів організовували літературні конкурси, ранки, інсценізації казок, свята книги, клуби любителів книги, виставки-конкурси малюнків за улюбленими творами.

Дозвілєва діяльність з молодшими школярами ґрунтувалась на принципах: науковості, диференційованості, комплексності, послідовності, наступності та систематичності, зв'язку з соціальною практикою регіонального та місцевого рівня, інтегрованості, опори на ініціативу дітей.

Результати річної експериментальної роботи виявились ефективними і засвідчили про доцільність педагогічної програми у формуванні дозвілєвої культури молодших школярів. На завершальному етапі в експериментальній групі вони становили: високий рівень – 50 %, середній – 40 %, низький – 10 %. Відповідно в контрольній групі – високий рівень – 10 %, середній – 33,3 %, низький – 56,7 %. Різниця показників складає відповідно: високий рівень – 40 %, середній – 6,7 %, низький – 30 % [11].

Таким чином, організація дозвілля сільських молодших школярів на основі дитячого фольклору є запорукою його педагогізації та формування культури проведення. Це сприяє вихованню особистості, відзначає К. Абульханова-Славська, яка стане "...справжнім суб'єктом життя, яка здатна організувати свій життєвий шлях, направляючи його на досягнення головних цінностей, на вирішення завдань са-

мовираження” [1].

Педагогічними умовами формування дозвіллевої культури молодших школярів в умовах сільського середовища є: впровадження традиційних форм культури та дитячого фольклору у соціально-культурну практику, творчий характер та пріоритетність ігрової діяльності, створення рекреаційного середовища, добровільний вибір молодшими школярами видів дозвілля, його відповідність їх інтересам і потребам; інтеграція педагогічної організації та самоорганізації в дитячому дозвіллі; координація діяльності позашкільних закладів у сфері управління виховним процесом в умовах дозвілля.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Личностная регуляция времени // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С.285.
2. Довженок Г.В. Український дитячий фольклор. – К.: Наукова думка, 1981. – 366 с.
3. Зинченко А.П. Проектирование новых культурных форм в организационно – деятельностных играх // Социальное проектирование в сфере культуры. Игровые методы. – М.: НИИК, 1989. – С.58..
4. Кірсанов В.В. Експериментальна модель технології проектування багатоцільових соціально-культурних програм // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції “Педагогічні та рекреаційні технології в сучасній індустрії дозвілля” (5. 06. 2006) – К.: КНУКіМ, 2006. – С. 8 – 10.
5. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти // Початкова школа, 1996. – № 2. – С. 12 – 24.
6. Марков О.И. Сценарно-режиссерские основы художественно – педагогической деятельности клуба. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с
7. Мир детства. Младший школьник (Гл. ред. Г.Хрипкова). – М.: Педагогика, 1988. – 270 с.
8. Путіловська Н.М. Педагогічні умови удосконалення вільного часу сільських молодших школярів // Автореф. дис. кан. пед. наук. – К.: КДІК, 1994. – 20 с.
9. Ручкина В.П. Организованность младших школьников как средство развития социальной активности // Формирование социальной активности младших школьников в процессе обучения и воспитания. – Свердловск, УО РАН., 1990. – С. 27 – 42.

10. Татаренко М.Г. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами театрального мистецтва в умовах дозвілля // Автореф. дис. канд. пед наук. – К.: КНУКіМ, 2006. – 21 с.

11. Титов Б.А. Социализация детей, подростков и молодежи в сфере досуга. – СПб.: Изд – во СПбГУКИ, 1997. – 276 с.

12. Черніговець Т.І. Формування дозвілєвої культури молодших школярів засобами дитячого фольклору (на матеріалі Західного Полісся України) // Дис. канд. пед. наук. – К.: КНУКіМ, 2002.

13. Шмаков С.А. Досуг школьников как социально-педагогическая проблема // Сов. педагогика. – 1980. – №3. – С. 43 – 48.

Чубук Р.В.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті визначено критерії професійної компетентності, виявлено показники сформованості компонентів професійної компетентності, охарактеризовано рівні професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю.

In this article criteria of professional competence are defined, indicators of professional competence components accomplishment are determined, levels of future social teachers professional competence concerning work with students youth are characterized.

Приєднання України до Болонської конвенції передбачає формування спільного освітнього простору, розроблення критеріїв і стандартів вищої освіти європейських країн. Сучасна орієнтація освіти на формування компетентності, як готовності і здатності людини до діяльності та спілкування, передбачає створення педагогічних умов, за яких кожен студент зможе проявити не лише інтелектуальну і пізнавальну активність, але й особистісну соціальну позицію, свою індивідуальність, проявити себе як суб'єкта навчання [5]. Показником якості та кінцевим результатом підготовки майбутніх соціальних педагогів нами визначено професійну компетентність.

Професійна компетентність соціального педагога – це інтегративне особистісно-діяльнісне утворення та цілісна сукупність збалансованого поєднання професійних знань, умінь, навичок, особистісно-професійних якостей і досвіду, що формуються за відповідних педагогічних умов.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальність формування професійної компетентності зумовлена тим, що від рівня її сформованості, значною мірою, залежить рівень розвитку суспільства в цілому та кожної людини зокрема. Для того, щоб розкрити механізм адаптації та ефективної взаємодії особистості в мінливих соціокультурних умовах, потребує вивчення зміст і структура компетентностей. На підставі визначення сутності професійної компетентності соціальних педагогів було конкретизовано компоненти її структури, що дало змогу провести діагностичну роботу, виявити критерії та показники і визначити рівні сформованості означеної компетентності.

Мета статті – конкретизувати критерії, показники та рівні професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, засвідчив, що у науковій літературі простежується досить неоднозначний підхід до визначення сутності понять „критерій” та „показник”. Критерій (у перекладі з грецької – засіб судження, переконання, мірило) – це мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій [7]; підстава для оцінки чогось [8]. У педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики, а тому підлягають оцінці [2]. У загальному вигляді критерій – це важлива і визначальна ознака, яка характеризує якісні аспекти явища, його сутність. Показник становить кількісну характеристику явищ, які дають змогу зробити висновок про їхній стан у динаміці [7].

Для нашого дослідження важливими були позиції З. Курлянд [4] та С. Савченко [6] щодо сутності поняття „критерій”. Зокрема, З. Курлянд [4] визначає критерій як мірило оцінки, судження; як необхідну та достатню умову прояву або існування явища чи процесу; вважає, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не лише її ознаки, а й критерії, які визначають вираженість тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі або явищі. С. Савченко [6], характеризує критерій, як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чогось; судження, оцінки якогось явища, а під показниками – ступінь її про-

яву, за яким можна судити про її сформованість і розвиток.

Резюмуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що критерій – це набір ознак та властивостей явища, об'єкта, предмета, які дають змогу судити про його стан, рівень розвитку та функціонування. Поняття „критерій” за сутністю більш ширше, ніж показник, тому можлива ситуація, коли за одним критерієм існує ціла система показників. Разом з тим, критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково-обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників, а якість показника залежить від того, наскільки він повно і об'єктивно характеризує прийнятий критерій.

У психодіагностиці, психології та педагогіці використовують суб'єктивні критерії. До числа таких критеріїв належать оцінки, судження, висновки про об'єкт дослідження, які зроблені експертом. Для більшої об'єктивізації такої оцінки одержані результати підрахунків усереднюються шляхом знаходження середнього арифметичного [3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. При вивченні наукової літератури не виявлено напрацювань щодо виокремлення критеріїв та показників для визначення рівнів професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, що й зумовило доцільність їх розгляду.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу теоретичного матеріалу та виходячи з того, що показником якості підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю визначено професійну компетентність, структуру якої складають теоретичні знання, професійні уміння, навички та особистісно-професійні якості, було виокремлено критерії. Так, критеріями сформованості означеної компетентності обрано *когнітивний* – оволодіння системою загальнонаукових, психологічних, соціально-педагогічних та інших спеціально-професійних знань, які необхідні майбутньому соціальному педагогу для реалізації професійних функцій під час роботи зі студентською молоддю; *діяльнісний* – оволодіння сукупністю соціально-педагогічних вмінь та навичок, які виробляються шляхом застосування різних прийомів і способів соціально-педагогічної взаємодії. При

цьому професійні знання тісно пов'язані з професійними вміннями та реалізуються у практичній діяльності соціальних педагогів та *особистісний* – наявність сформованих особистісно-професійних якостей соціального педагога, під якими розуміються психологічні характеристики (емоційна врівноваженість, низька тривожність, творче мислення, послідовність у діях, наполегливість, уважність), морально-етичні (відповідальність, гуманність, справедливість, тактовність, доброта емпатійність), психолого-педагогічні (комунікабельність, оптимізм) та психоаналітичні (адекватна самооцінка, прагнення до самовдосконалення) якості, які повинні бути стійкими, суттєвими, адекватними, позитивно впливати на успішність його діяльності та здатність продуктивно функціонувати у системі міжособистісних відносин.

Відповідно до виокремлених критеріїв професійної компетентності (когнітивний, діяльнісний, особистісний) та специфічних функцій соціального педагога роботи зі студентською молоддю (соціально-захисна; професійно-розвивальна; професійно-мотиваційна; соціально-адаптивна; проблемно-орієнтована; сприяння саморозвитку, самопізнанню, самооцінці, самоствердженню, самоорганізації, самореалізації), було конкретизовано ознаки специфічних функцій за допомогою методики Н. Ключеєвої [1]. Названа методика була модифікована нами щодо ознак специфічних функцій соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, сутність якої полягала у тому, що на основі структури відповідності компонентів та функцій було визначено сукупність ознак. Ознаки специфічних функцій соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю виступили показниками критеріїв. Розробляючи критерії та показники, ми усвідомлювали, що виокремили лише деякі з можливих, акцентуючи увагу на найбільш вагомих. *Ознаками соціально-захисної функції були:*

- знання нормативно-правових документів щодо соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю;
- знання форм, методів і технологій організації соціально-педагогічного супроводу;
- уміння застосовувати на практиці сучасні технології та методи організації соціально-педагогічного супроводу;
- уміння нестандартно підходити до вирішення питань

соціальної підтримки та захисту;

- позитивне ставлення до соціально-виховного середовища ВНЗ;

- розуміння сучасних тенденцій розвитку та становлення особистості. *Ознаками професійно-розвивальної функції були:*

- знання теорії профорієнтаційної роботи зі студентською молоддю;

- знання системи заходів розвитку професійних можливостей студентів;

- уміння проводити діагностику здібностей і профпридатності студентів;

- уміння організовувати творчу діяльність студентів з метою розкриття професійних можливостей;

- наявність власних психолого-педагогічних якостей (комунікабельність, зовнішня привабливість, уміння навіювати та переконувати, оптимізм);

- бажання розвитку здібностей та розкриття можливостей через корекцію соціальних цінностей.

Ознаками професійно-мотиваційної функції були:

- знання теорії мотивації та професійного становлення студентів;

- знання форм і методів організації практичної діяльності студентів;

- застосування мотивації для професійного становлення; сприяння;

- мотивації студентів на професію з урахуванням інноваційних процесів у суспільстві;

- підвищення мотивації студентів з метою саморозвитку;

- усвідомлення мотивів і потреб соціально-педагогічної діяльності.

Ознаками соціально-адаптивної функції були:

- знання теорії соціалізації і адаптації студентської молоді;

- знання системи заходів соціально-педагогічної підтримки та допомоги;

- уміння сприяти соціалізації та адаптації студентів;

- сприяння в організації діяльності студентської соціальної служби;

- власний зразок соціальної поведінки (конкретна позиція та установка);

- наявність соціально-значущих якостей соціального пе-

дагога (гуманність, компетентність, відповідальність, толерантність).

Ознаками проблемно-орієнтованої функції були:

- знання теорії коучінгу та соціального успіху для вирішення соціальних проблем студентів;
- знання сучасних способів активізації навчання та знаходження життєвого балансу (гра, дискусія, тренінг);
- уміння уважно слухати та проявляти інтуїцію під час роботи зі студентами;
- сприяння студентам у вирішенні проблемних ситуацій з метою навчити приймати власне рішення;
- спільна комунікація зі студентами щодо знаходження життєвого балансу;
- прагнення до самостійного вирішення проблемних ситуацій.

Ознаками функції „Сприяння саморозвитку, самопізнанню, самооцінці, самоствердженню, самоорганізації, самореалізації” були:

- знання теорії пізнання та саморозвитку особистості;
- знання і використання методик самодіагностики і самооцінки;
- уміння саморегуляції соціальної поведінки методами інтерактивного навчання;
- уміння організовувати гуртки та клуби за інтересами з метою реалізації творчих можливостей студентів;
- бажання саморозвитку і самопізнання з метою самореалізації;
- стимулювання студентів до самонавчання і самовдосконалення.

Функціонально (за компонентами) ознаки конкретизовано таким чином:

Когнітивний компонент професійної компетентності характеризувався такими ознаками: 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26, 31, 32:

- знання нормативно-правових документів щодо соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю;
- знання форм, методів і технологій організації соціально-педагогічного супроводу;
- знання теорії профорієнтаційної роботи зі студентською молоддю;
- знання системи заходів щодо розвитку професійних

можливостей студентів;

- знання теорії мотивації та професійного становлення студентів;

- знання форм і методів організації практичної діяльності студентів;

- знання теорії соціалізації і адаптації студентської молоді;

- знання системи заходів соціально-педагогічної підтримки та допомоги;

- знання теорії коучінгу та соціального успіху для вирішення соціальних проблем студентів;

- знання сучасних способів активізації навчання та знаходження життєвого балансу (гра, дискусія, тренінг);

- знання теорії пізнання та саморозвитку особистості;

- знання і використання методик самодіагностики і самооцінки.

Діяльнісний компонент компетентності характеризується такими ознаками: 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28, 33, 34:

- уміння застосовувати на практиці сучасні технології та методи організації соціально-педагогічного супроводу;

- уміння проводити діагностику здібностей і профпридатності студентів;

- уміння нестандартно підходити до вирішення питань соціальної підтримки та захисту;

- уміння сприяти соціалізації та адаптації студентів;

- уміння організовувати творчу діяльність студентів з метою розкриття професійних можливостей;–

- сприяння мотивації студентів на професію з урахуванням інноваційних процесів у суспільстві;

- застосування мотивації для професійного становлення;

- сприяння в організації діяльності студентської соціальної служби;

- уміння уважно слухати та проявляти інтуїцію під час роботи зі студентами;

- сприяння студентам у вирішенні проблемних ситуацій з метою навчити приймати власне рішення;

- уміння саморегуляції соціальної поведінки методами інтерактивного навчання;

- уміння організовувати гуртки та клуби за інтересами з метою реалізації творчих можливостей студентів.

Особистісний компонент компетентності характеризується

ся такими ознаками: 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30, 35, 36:

- позитивне ставлення до соціально-виховного середовища ВНЗ;
- розуміння сучасних тенденцій розвитку та становлення особистості студента;
- наявність власних психолого-педагогічних якостей (комунікабельність, зовнішня привабливість, уміння навіювати та переконувати, оптимізм);
- бажання розвитку здібностей та розкриття можливостей через корекцію соціальних цінностей;
- підвищення мотивації студентів з метою саморозвитку;
- усвідомлення мотивів і потреб соціально-педагогічної діяльності;
- власний зразок соціальної поведінки (конкретна позиція та установка);
- наявність соціально-значущих якостей соціального педагога (гуманність, компетентність, відповідальність, толерантність);
- спільна комунікація зі студентами щодо знаходження життєвого балансу;
- прагнення до самостійного вирішення проблемних ситуацій;
- бажання саморозвитку і самопізнання з метою самореалізації;
- стимулювання студентів до самонавчання і самовдосконалення.

Ступінь прояву ознак визначався за такою шкалою балів: 0 балів – ознака не виявлялася; 2 бали – ознака виявлялася не явно, могла змінюватись; 4 бали – ознака виявлялася чітко. Оцінка 4 бали відповідала стратегічному рівню сформованості професійної компетентності; оцінка 2 бали відповідала тактичному або стратегічному рівню, а нижче 2 бали – початковому рівню. Охарактеризуємо рівні професійної компетентності.

Стратегічний рівень – характеризував майбутніх соціальних педагогів з сильною мотивацією, підвищеним інтересом до соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю, усвідомленням цінності соціально-педагогічної діяльності для суспільства на рівні морально-етичних відчуттів. Активність, усталеність та ініціативність у процесі цієї

діяльності проявлялися незалежно від зовнішніх обставин її виконання. Студенти (майбутні соціальні педагоги) генерували нові ідеї та гіпотези, вміло застосовували інновації у своїй професійній діяльності, використовували набуті знання, уміння і навички під час виконання професійних функцій соціального педагога під час проходження соціально-педагогічної практики, вирішували нестандартні навчальні завдання, розробляли програми самовдосконалення тощо. Практична діяльність мала інноваційно-творчий характер з високою пізнавальною активністю. Майбутні соціальні педагоги вирішували проблеми стратегічного характеру, значущі для розвитку індивідуальності студента, розробляли плани для досягнення стратегічних цілей.

Тактичний рівень – був характерним для студентів переважно з позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності, осмисленням мотивів, цілей, потреб соціально-педагогічної роботи. Для студентів на цьому рівні було властивим усвідомлення необхідності використання сучасних технологій, позитивний прояв інтересу та бажання впроваджувати нові методики роботи зі студентською молоддю. На цьому рівні соціально-педагогічна діяльність зумовлена як внутрішніми, так і зовнішніми мотивами, задовольняла потребу студентів у саморозвитку і самовдосконаленні та відповідала їхнім особистісним потребам. При цьому, нові нестандартні ситуації викликали в них деякі ускладнення. Діяльність студентів відбувалася на підставі позитивної спрямованості на результат, виявлялись уміння встановлювати довірливі відносини, які необхідні для роботи соціальному педагогу зі студентською молоддю. Вони вирішували локальні завдання або завдання тактичного характеру з метою досягнення власних цілей студентів.

Оперативний рівень – характеризував студентів з позитивно-пасивним ставленням до майбутньої соціально-педагогічної діяльності. Такі студенти майже не проявляли ініціатив під час навчання і проходження практики, вони могли виконувати завдання лише за зразком або за аналогією, знали прийоми проте не вміли їх ефективно використовувати залежно від зміни соціально-педагогічної ситуації. Знання студентів щодо сутності та специфіки професійної діяльності були поверховими, навички не відпрацьованими.

У разі залучення цих студентів до самостійної або індивідуальної роботи спостерігалися хвилювання та невпевненість у діях. Професійна мотивація була низькою. Для студентів на цьому рівні характерним було оволодіння окремими елементами соціально-педагогічної діяльності. Вони могли вирішувати лише деякі поточні завдання оперативного характеру і повсякденні проблеми життєдіяльності студентів.

Початковий рівень – характеризувався наявністю лише деяких сформованих ознак професійної компетентності та відсутністю прагнення до професійного вдосконалення і вивчення специфіки роботи соціального педагога. Вони не виявляли ініціатив і не підтримували нововведень. Активність у процесі соціально-педагогічної діяльності залежала від зовнішніх обставин її виконання, тому у разі ускладнень вони ухилялися від неї, орієнтуючись на оцінку оточення. На цьому рівні студенти мали фрагментарні соціально-педагогічні знання та вміння, консервативні погляди, вони недостатньо володіли професійними функціями соціального педагога, проявляли байдужість. Прагнення до професійного саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації у них були на низькому рівні. Отже, професійна компетентність була недостатньо сформованою.

Для того, щоб виявити рівень сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, визначались кількісні характеристики його критеріїв. Результати відповідей студентів за модифікованою методикою, в залежності від суми одержаних балів за наведеною у методиці таблицею, дали змогу визначити рівні сформованості професійної компетентності соціальних педагогів відповідно до поданої шкали: від 55 до 72 балів – стратегічний рівень; від 37 до 54 балів – тактичний рівень; від 19 до 36 балів – оперативний рівень; від 16 до 18 балів – початковий рівень.

Висновки та перспективи подальшого розгляду. Резюмуючи викладене, доцільно зазначити, що означені критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів потребують постійного вдосконалення. Перспективним є подальше вивчення особливостей формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, визначення і реалізація педагогічних умов, за яких професійна підготовка цих фахівців буде продуктивною.

Література

1. Ключеева Н.В. Технология работы психолога с учителем. – М.: ТЦ „Сфера”, 2000. – С. 168-176.
2. Краткий словарь по социологии. – [электронный ресурс]. – Режим доступа: 11.03.2004: <www.rubricon.com>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Курлянд З. Н. Методика діагностики і формування професійної усталеності майбутніх учителів. – Одеса, 1993. – 242 с.
4. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. – Одесса, 1992 – 39 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – №33. – С.4-6.
6. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т. – Луганськ, 2004. – 43 с.
7. Улятовская Е. А. Подготовка будущих учителей по активизации самостоятельной познавательной деятельности младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04. – Измаил, 1998. – 21 с.
8. Уотсон Дж. Психология как наука о поведении. – М. – Л., 1926, Харьков, 1926; статьи К. S. Lashley. – „Psychol. Rev.”, 1925.

Ширяєва Т.М.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ АСОЦІАЦІЙ В ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

У статті аналізуються принципи виникнення вербальних асоціацій та їх зв'язок із особливостями перебігу мисленнєвого процесу в рамках психолінгвістичного підходу. Досліджуваний феномен розглядається в контексті процесу оволодіння іноземною мовою.

Article deals with the psycholinguistic approach to the phenomenon of verbal associations appearance that is perceived as a structural element of thinking process. Verbal associations are peculiar element of second language acquisition process and an inevitable part of bilingualism that helps in bilingual definition.

Постановка проблеми. В контексті процесу оволодіння іноземною мовою постає питання про зв'язок мови та мислення. Оволодіння іноземною мовою характеризується певним шляхом реалізації, який, на думку Л.С. Виготського, здійснюється "зверху-донизу", що за своєю суттю є протилежним до напрямку засвоєння рідної мови, і характеризується чітким усвідомленням і спланованістю з боку суб'єкта діяльності. Варто зауважити, що в процесі вільного спонтанного спілкування, розвиток якого, власне, і передбачається в процесі оволодіння мовою, мовцем контролюється виключно зміст повідомлення, а форма вираження думки реалізується на рівні автоматизму і є практично неусвідомленою.

Проблема ідентифікації психологічної структури значення слова як процесу чи сукупності механізмів та операцій, які його обумовлюють, займає важливе місце в дослідженнях, спрямованих на розуміння природи та особливостей процесу мовлення. Функціонування слова в лексиконі мовця забез-

печується комплексом багатостадійних процесів, які протікають на різних рівнях свідомості при взаємодії результатів обробки перцептивного, когнітивного та емоційно-оцінчного досвіду. Моделювання таких процесів передбачає не лише вивчення внутрішньої структури ментального лексикону як компонента граматики, яка є сукупністю різних типів зв'язку, що надають певну інформацію про слова (фонологічну, морфологічну, семантичну та синтаксичну), якими володіє носій мови. Особлива увага приділяється психічним процесам, які пов'язані із репрезентацією знань, з організацією знань і особливостями їх збереження та рефлексіювання [4, 5].

В межах навчальної програми оволодіння іноземною мовою найчастіше має двояку природу вираження: як необхідність у задоволенні навчально-пізнавальних потреб або необхідність усвідомлення форми вираження власної думки. Б.В.Беляєв вбачає в процесі оволодіння іноземною мовою розвиток мислення засобами цієї мови. На думку вченого, саме у такий спосіб можна формувати "відчуття мови". Говорячи про вивчення англійської мови як іноземної, вчений зауважив про взаємозв'язок слова та поняття, що є передумовою формування вміння вербалізувати дійсність засобами іноземної мови, чому сприяє оволодіння семантикою мови. Втім, психологічна природа мислення, як свідчить ряд досліджень, не є лінгвально обумовленою. Розвиток мислення є характерним для всіх мов, якими володіє суб'єкт мовленнєвої діяльності.

Гносеологічна природа мови виявляється в розумінні значення як характеристики слова, котра не є пасивним відображенням предмету як такого поза практичним діяльним відношенням до неї мовця. Значення слова відображає предмет і визначається функцією цього предмета в системі людської діяльності, що обумовлює суспільні відносини, в межах яких і є предмет. На думку О.М. Леонтьєва, важливе значення відіграє конкретна предметно-практична діяльність, в процесі якої реалізується взаємодія з іншими людьми.

Власне, процес оволодіння іноземною мовою, в нашому випадку англійською, передбачає єдність апперцепційної бази, що є застосуванням знань, пов'язаних із минулим досвідом, до конкретної мовленнєвої ситуації, яка є характерною моменту мовлення. На думку Потебні, слова стають

визначеними тільки у мові конкретного індивіда, а особливості спілкування є те, що мовець та реципієнт сприймають один і той же предмет по-різному, інтерпретують їх по-своєму, вкладаючи індивідуальний зміст в кожне конкретне слово. Оволодіння мовою здійснюється в процесі розвитку реальних відношень суб'єкта до світу, які не залежать ані від людини, ані від її свідомості, а визначаються конкретно історичними та соціальними умовами, в яких він проживає.

О.Р. Лурія вважав значення найголовнішим складовим елементом свідомості, оскільки саме в значенні представлено "ідеальну форму існування предметного світу, його особливостей, зв'язків та відношень, які виражені матерією мови". Значення інтеріоризуються, а відтак, набувають індивідуального значення і втілюються в асоціаціях.

Асоціація – зв'язок між об'єктами та явищами, які базуються на нашому особистому, суб'єктивному досвіді. Цей досвід, на думку Фрумкіної, може збігатися з досвідом культури, до якої належить індивід, однак завжди є особистим надбанням, що визначається минулим досвідом [10]. Асоціативні зв'язки часто виступають індикатором індивідуального життєвого досвіду.

Метою нашої статті є аналіз особливостей виникнення асоціацій та намагання простежити наявність ймовірного впливу асоціативних зв'язків на особливості оволодіння іноземною мовою. Білінгвізм як явище продуктивного оперування засобами іноземної мови на рівні, адекватному володінню рідною мовою, пов'язаний із особливостями розвитку пізнавальної сфери мовців. Постає питання про взаємозв'язок рівня володіння іноземною мовою (продуктивний, репродуктивний чи рецесивний білінгвізм) та особливостями суб'єктивного досвіду, індикаторами якого, в нашому випадку, є асоціативні зв'язки. У контексті процесу оволодіння іноземною мовою, постає необхідність у виявленні подібності/ відмінності в ментальній репрезентації семантики слів засобами різних мов, в нашому випадку, української та англійської.

Аналіз наукових праць. Мова як індивідуально-психічне утворення конгломерує органічну механіку, психічну механіку та понятійний зміст. Мета мови – представлення та відображення змісту за допомогою психічної та органічної

механіки. Таку думку підтримав Р. Стренберг, розробивши триєрархічну теорію інтелекту. Згадана теорія проливала світло на зв'язок між інтелектом та внутрішнім світом індивіда, його інтелектом та досвідом, інтелектом та зовнішнім світом. На думку вченого, процес обробки інформації проходить за участю трьох основних типів компонентів: *метакомпонентів*, які керують процесами вищого рівня і використовуються для спостереження за перебігом та реалізацією діяльності; *виконавчих компонентів* – процеси нижчого рівня, які керовані метакомпонентами; *компонентами набуття знань*, які пов'язані і з діяльністю вищого рівня та виконавчою діяльністю [9]. На думку Р.М. Фрумкіної, знання про світ формується в психіці в процесі набуття досвіду і є результатом складних пізнавальних операцій. Мова ж виконує функцію інструменту цих операцій та є способом фіксації отриманих знань [10, 94].

В той же час досвід, пов'язаний певним чином із психічним станом, відіграє важливу роль у життєдіяльності людини і є пов'язаним з іншими психічними явищами, які він обумовлює, одночасно детермінуючись ними та змінюючись під їхнім впливом. Виникнення певного стану визначається як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, що супроводжується фіксацією в пам'яті пережитого досвіду у вигляді образу [8].

Кант визначав проблему виникнення образу як проблему особливого роду діяльності, спрямованої на організацію та синтез відчуттів у єдину систему. Л.Г. Дика та В.В. Семікін висловлюють думку, що специфіка суб'єктивного образу полягає у трансформації внутрішніх відчуттів в уявлення, з подальшою їх вербалізацією та рефлексією в образ, який нав'язується нашому розуму зсередини, а не ззовні [2]. Внутрішні відчуття, які викликані певною подією чи переживанням суб'єкта, проходять етап порівняння із наявним уже досвідом, трансформуються в уявлення про пережитий стан, що супроводжується процесом усвідомлення, який завершується формуванням образу. Образ психічного стану фіксується в свідомості, утворюючи сліди пам'яті, набуваючи характеристик уявлень, які репродукуються в певні моменти. Однак такі уявлення не є предметними, оскільки відносяться до чуттєвих уявлень, які набуваються нами в

процесі переживання. Переживання бере участь у формуванні психічного образу навколишньої дійсності, який виражається в асоціативних зв'язках.

Сучасні моделі сприйняття повідомлення передбачають перебіг динамічних процесів, які беруть участь у розпізнаванні слова, на базі ментального лексикону. Дослідження процесів ідентифікації слів та пошуку їх значення є до певної міри опосередкованим вивченням ментальних репрезентацій лінгвістичних одиниць. Такий підхід є досить сучасним, оскільки ранні дослідження в цій сфері стосувалися, переважно, елементарних одиниць і базувалися, як правило, на даних щодо природи перцептивних процесів та одиниць. Когнітивний підхід до проблеми мовлення та мислення передбачає потребу інтегративної теорії сприйняття, яка б пояснила взаємодію концептуальних та перцептивних механізмів у процесі мовленнєво-мисленнєвої діяльності людини [6].

Термін "ідентифікація" пояснюється в зарубіжній літературі, присвяченій когнітивній та психолінгвістичній тематиці, як процес розпізнавання стимулу. Передбачається, що доступ до значення слова здійснюється тільки тоді, коли стимул є повністю ідентифікованим. Запропонована О.О. Залевською психолінгвістична теорія слова як засобу доступу до єдиної інформаційної бази мовця призвела до розширення діапазону використання терміна "ідентифікація слова", оперування яким передбачає усвідомлення організації та перебігу всіх пізнавальних процесів. Результатом цих процесів є суб'єктивне розуміння того, про що йде мова, готовність оперувати цим знанням з врахуванням попереднього досвіду та емоційно-оціночних нюансів, за умови постійної взаємодії усвідомленого та неусвідомленого, того, що піддається та не піддається вербалізації. Моделювання процесів ідентифікації слова, на думку Т. Ю. Сазонової, передбачає умовне розмежування таких стадій єдиного процесу: доступ до слова – впізнавання слова – ідентифікація слова.

Комплексна обробка інформації є стратегічним процесом, в результаті якого з метою інтерпретації (розуміння) повідомлення в пам'яті мовця конструюється його ментальний образ – репрезентація [1].

Експериментальна частина. У контексті психології дослідження асоціації, які виникають як реакція на стимул, часто

виконують роль засобу психоаналізу (К. Юнг, О. Розанов, Х. Кент). У нашому дослідженні асоціативні процеси аналізуються у світлі психолінгвістики, а тому увага зосереджується на вивченні словесних чи вербальних асоціацій. Експеримент проводився серед студентів 1-5 курсів факультету романо-германських мов Національного університету “Острозька академія”. Загальна кількість респондентів становить 130 студентів, які брали участь в прямому (вільному) асоціативному тесті. Студентам пропонувалося прослухати список слів-стимулів (наприклад, *армія, музика, хвороба* тощо) спочатку українською, а потім англійською мовами, на які вони записували асоціації, що відразу спадали їм на думку.

К. Юнг використовував вільний асоціативний експеримент для побудови асоціативних норм, які, на думку вченого, мають генетичну чи професійну приналежність. Ми ж звернулися до експерименту з метою проаналізувати особливості мислення білінгвів, намагаючись простежити залежність між процесом виникнення асоціацій та протіканням процесу оволодіння іноземною мовою.

Студентам було запропоновано 30 слів-стимулів (наприклад, *армія, музика, хвороба, рука, гладенький, свистіти, солодкий, вікно, спати, погода, дерево, танці* тощо). На першому етапі слова звучали українською мовою, на другому – англійською мовою. При цьому рівень розвитку білінгвізму визначався нами через проведення порівняльного аналізу слів-стимулів, які давалися студентам засобами двох мов: української та англійської. В процесі визначення типу білінгвізму ми скористалися формулою:

$K = \frac{n}{N} \times 100\%$, де

N

K – тип білінгвізму,

n – кількість реакцій, які збігалися,

N – кількість всіх реакцій.

В результаті проведеного експерименту нами було виявлено два типи білінгвізму: продуктивний ($K > 50\%$) та репродуктивний ($K = 30-50\%$). Виявлений тип білінгвізму не мав ані гендерних, ані вікових особливостей, які, власне, і не були об'єктом нашого дослідження.

Висновки. Таким чином, можна дійти висновку, що рівень білінгвізму визначається не лише ступенем володін-

ня мовами, як рідною, так і іноземною, але й відображає перебіг мисленнєво-мовленнєвої діяльності суб'єкта. Причому зв'язок мовлення та мислення реалізується через використання слова як засобу доступу до інформаційної бази. Втім, особливості виникнення словесних асоціацій можуть допомогти не лише у дослідженні концептуальних та перцептивних механізмів у процесі мовленнєво-мисленнєвої діяльності людини, але й виявити сформованість образів, які спричинені певними подіями та пов'язані, головним чином, із наявним досвідом, фіксованим у свідомості за рахунок утворення слідів у пам'яті. Дослідження особливостей виникнення "слідів" та рівнем білінгвізму є, на нашу думку, перспективним, зважаючи на ймовірність полегшення процесу оволодіння іноземною мовою.

Література

1. Ван Дейк Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1988. – Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – С.153-211.
2. Дикая Л.Г., Семикин В.В. Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях деятельности // Психол. журнал. – 1991. – Т.12. – №1. – С. 55-65.
3. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. – Воронеж, 1990. – 206 с.
4. Залевская А.А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования. – Тверь, 1992. – 134 с.
5. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. – Тверь, 1996. – 195 с.
6. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996. – 242 с.
7. Куликов Л.В. Сущность и функции психического состояния. // Психология состояний. Хрестоматия/ Под ред.проф. А.О.Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – С. 39.
8. Прохоров А.О., Карпова Н.Е. Образ психического состояния и его составляющие // Психология психических состояний. Сборник статей. Вып.6. / Под ред. проф. А.О. Прохорова. – Казань: КГУ, 2006. – 578 с.. – С. 88.
9. Стернберг Р. Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. – 1996. – № 6. – С. 54-61.
10. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: учеб. Пособие для студ. высш. заведений. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр "Академия", 2007. – 320 с.

Marta Cywińska-Dziekońska

*Moim najukochańszym Dzieciom -
Helence i Stefankowi,
bez których nie odczytałabym na nowo dzieł Korczaka*

„JAK KOCHAĆ DZIECKO” JANUSZA KORCZAKA – PRÓBA REINTERPRETACJI

Ponura, przygnębiająca jest literatura pamiętnikowa. Artysta czy uczony, polityk czy wódz wchodzi w życie niosąc pełnię ambitnych zamierzeń; mocnych, zaczepnych i gładkich poruszeń – żywy mobilizm¹ działania. Wspinają się w górę, zwalczają przeszkody, zwiększają zasięg wpływów, zbrojni w doświadczenie i liczbę przyjaciół, coraz owocniej i łatwiej, etap po etapie zmierzają do swych celów. Trwa to lat dziesiątek, czasem dwa, trzy dziesiątki.² – pisał Janusz Korczak w quasi-testamentarnym wstępie do „Pamiętników”. Może zatem w czasach, kiedy pedagogika zmierza ku teoriom i reinterpretacjom dzieł teoretycznych, analizom „tekstów sztandarowych” i coraz rzadziej przywoływane są osobowości pedagogiczne -nazwijmy je – interdyscyplinarne należy podkreślić moc jego twórczości literackiej i dzieł pedagogicznych.

Pozostał w naszej pamięci dzieciństwa jako autor „Króla Maciusia Pierwszego”, „Króla Maciusia na Bezludnej Wyspie”, a przede wszystkim eseju zatytułowanego „Jak kochać dziecko”³. To niezwykle przejmujące dzieło – szkoda, że tak rzadko eksponowane i przypominane współczesnym, kwintesencja wiedzy medycznej i pedagogicznej autora, zapis jego rozmów z matkami, dziećmi, zbiór odpowiedzi na najbardziej nurtujące ludzkość pytania,

¹ Zachowałam oryginalny zapis cytowanych tu dzieł Janusza Korczaka. Archaizmy i neologizmy dodają jego słowom większej barwy i oryginalności, usunięcie ich z tekstu spłyciłoby bogactwo językowe, jakim posługiwał się Janusz Korczak (przyp. – M.C.D.).

² J. Korczak, Pamiętnik, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1984, s. 3.

³ Por. J. Korczak, Jak kochać dziecko, Jacek Santorski & C O, Agencja Wydawnicza 1992.

refleksje pedagogiczne pełne pochwały intuicji, troski nad wiedzą teoretyczną, rozprawa o dojrzałym macierzyństwie, znajomość doskonała kobiecej duszy – a przecież autorem jest mężczyzna! Przed dziełem owym chylić należy czoło również współcześnie, bo przecież nie zdejmą kapeluszy (chapeaux bas!) nawet największe feministki:

Są myśli, które w bólu samemu rodzić trzeba, i te są najcenniejsze. One decydują, czy podasz, matko, pierś czy wymię, czy wychowywać je będziesz jak człowiek, czy jak samica, czy kierować nim będziesz, czy wlec ma rzemieniu przymusu, czy tylko, póki małe, bawić się będziesz, znajdując w pieszczocie z nim dopełnienie skąpych lub niemiłych pieszczot małżonka, a później, gdy nieco podrośnie, puścisz samopas lub zwalczać zapragniesz."⁴

Korczak twierdził, że matki są zbyt zaborcze, iż traktują dzieci jako swoją własność i zbyt często mówią „moje dziecko”, co wyraża poczucie własności wobec nienarodzonego jeszcze dzieciątka. Nie mają one prawa tak twierdzić, jako że dziecko żyje swoim własnym, życiem i choć łączyć je będzie wspólne cierpienie podczas porodu, to nie stanowią jednej, nierozdzielnej istoty. Korczak opisywał dziecko jako największy, autonomiczny cud natury – delikatny, choć potężny:

Takie to kruche, że je zabić może bakteria, która tysiąc razy powiększona jest dopiero punktem w polu widzenia...

ale to nic jest bratem z krwi i kości fali morskiej, wichru, błyskawicy, słońca, drogi mlecznej. Ten pyłek jest bratem kłosu, trawy, dębu, palmy - pisklęcia, lwiątka, żrebaka, szczenięcia.

*Jest w nim, co czuje, bada – cierpi, pragnie, raduje się kocha, ufa, nienawidzi - wierzy, wątpi, przygarnia i odrzuca.*⁵

Wedle Korczaka dziecko jest istotą „oksymornoczną”, opartą na antynomiach, moc i słabość ścierają się w nim nieustannie, jest w nim obecność pokoleń minionych. Słynny pisarz i pedagog nazywa je bezmiarem, wiecznością, pyłkiem w przestrzeni oraz momentem w czasie.⁶ Zarzuca rodzicom, iż mają tendencję do „programowania” dziecku przyszłości, wybierania i zmuszania do takiej ścieżki, którą albo sami byli zmuszeni podążać, albo też lokują w potomkach niespełnione nadzieje. Chcą by ich dzieci były znaczącymi postaciami w dziejach ludzkości, a zarazem zdają

⁴ Tamże, s. 8.

⁵ Tamże, s. 9.

⁶ Tamże, s. 10.

się trwać w nieświadomości, iż za wiele lat może ich dotknąć ból ze strony dorosłego już niewdzięcznego dziecka, które przed laty opatrzenie pojęło ich intencje.

Na kartach książki „Jak kochać dziecko” Korczak apeluje do sumienia rodziców, dziadków, pytając czy miłość jest zasługą, za którą rodzina żąda zapłaty? Był przeciwny regulacji urodzeń, dzieciobójstwu, głosił kult absolutnej miłości macierzyńskiej i ojcowskiej. Podkreślał jak silny może być rodzicielski niepokój, bowiem nawet doświadczona matka przeżywa nieustanny lęk, dokonując codziennego rachunku z własnym sumieniem, zastanawia się, czy dała z siebie wszystko.

Korczak pisze o tzw. dobrych i złych dzieciach, dobrych – to znaczy niekłopotliwych, pogodnych, ufnych, podświadomie dostosowujących się do rytmu dnia rodziców, oraz złych – kapryśnych, krzykliwych, niecierpliwie krzyczące „aż do sinicy”⁷. Uświadamia młodym matkom, iż wychowanie małego dziecka wymaga nieustannego poświęcenia, ofiar, wyrzeczeń, „niebiańskiej” cierpliwości, oswojenia despotycznego krzyku dziecka. Podkreśla, iż jemu samemu dane mu było żyć w czasach fanatyzmu wygody i przekonania, że wszystko można kupić za pieniądze. Wedle Korczaka dziecko uwidacznia w życiu dorosłego „konflikt dwóch chęci”⁸ (matka chce odpoczywać, dziecko jest wówczas aktywne, matka chce odpocząć, a niemowlak żąda pokarmu). Dorosły nie uniknie pomyłek – może dziecku podać zbyt wiele jedzenia, nieumiejętnie przekazać informację, bezwartościową radę. Zbyt często posługuje się zakazami, krusząc w dziecku energię, tworząc obraz „pięknego”, nudnego dzieciństwa, gdzie chwile szczęśliwe są jakby losowi ukradzione.⁹ Już we wczesnym dziecięctwie ma ono silne poczucie własności, nie oddaje rozdartej gazety, bowiem chce zbadać materię. Emulacja czyli współzawodnictwo przychodzi dopiero później.¹⁰ Jest niezwykle spostrzegawcze, emocjonalnie i spontanicznie reaguje na nowo rozpoznany szczegół, rozpoznaje „temperaturę uczuć” otoczenia, nie potrafi ani chwilę pozostać bezczynnie: chętnie obserwuje wędrującą mrówkę, toczący się koralik, intonację w złości czy w euforii wypowiedzianego zdania. Wyczuwa fałsz i obłudę w wypowiedziach oraz ukryte stany ducha patrzeć w ich twarze. Naśladując dorosłych uczy się mówić, żyć

⁷ Tamże, s.15.

⁸ Tamże., s.33.

⁹ Tamże, s.41.

¹⁰ Tamże, s.47.

się z ich środowiskiem, a zarazem żyje tylko teraźniejszością ... ale to sposób, w jaki dorośli zazwyczaj traktują dzieci jest dowodem na egocentryzm tych pierwszych. Tylko w zabawie dorośli najczęściej pozwalają dziecku na przejęcie pełnej inicjatywy, daje mu to ułudne poczucie niezależności, możliwość ucieczki od szarzyzny życia. Według Korczaka młode matki niejednokrotnie popełniają błąd zmuszając swe dzieci do włączenia się w zabawy odbywające się w hermetycznym, gromie, nieskorym do przyjęcia i akceptacji nowej osoby. W eseju „Jak kochać dziecko” przytacza on przykłady zabaw, które wydają się obce i niezrozumiałe dorosłemu człowiekowi (nawet jeśli ów pamięta je jeszcze z dzieciństwa...):

Dziecko chodzi na czworakach i szczeka, by się przekonać, jak radzą sobie zwierzęta, udaje kulawego, starca zgarbionego, zezuje, jęka się, zatacza ja k pijany, naśladuje widzianego na ulicy wariata, chodzi z zamkniętymi oczami (niewidomy), zatyka uszy (głuchy), kładzie się nieruchomo i wstrzymuje oddech (umarły), patrzy przez okulary, pociąga papierosa, w tajemnicy nakręca zegarek; obrywa musze skrzydła: jak ona będzie latała; magnesem chwytą stalówkę; ogląda uszy (co tam za bębenki!), gardło (co tam za migdały!); proponuje dziewczynce zabawę w doktora w nadziei, że zobaczy jak tam jest w niej; biegnie ze szkłem palącym na słońce, słucha, co w muszli szumi, uderza krzemieniem o krzemień.¹¹

Korczak często powołuje się na Magna Karta Libertatis w kontekście niepodważalnych praw dziecka.¹² Powtarza, iż znudzającego się niewolnika zrobimy znudzonego tyrana.¹³ Umiarkowane zakazy są potrzebne, według niego nie można dziecka wychowywać bez stresów, nie można dziecka przekupywać - za to, że grzecznie zje, kupować mu książkę. Dziecięcej „daj!” nie może implikować natychmiastowego spełnienia życzenia. Należy ustalać granice prawa dziecka i prawa rodzica, ofiarować dziecku radość pokonywania kolejnych trudności samodzielnie, „diagnozować” radość małości, docenić jego poczucie samodzielności, nagradzać ciepłym słowem kolejny pokonany etap, który dorosłemu człowiekowi wydaje się tak prosty, tak zwyczajny, natomiast dziecku niczym bajeczna szklana góra, którą bez niczyjej pomocy musi pokonać:

¹¹ Tamże, s. 77.

¹² Oczywiście chodzi o metaforyczny wymiar wielkiej Karty Swobód, przywileju wymuszonym na Janie Bez ziemi w roku 1215, będącej podstawą swobód obywatelskich (przyp. M.C.-D.).

¹³ Por. dz. cyt., s. 41.

*Sądzić o dziecku z dwóch biegunowo różnych typów dzieci to na zasadzie właściwości wrzółku i lodu mówić o wodzie. Skala ma sto stopni, gdzie umieścimy swe dziecko? Ale matka może wiedzieć, co wrodzone, co wypracowane z mozolem – i winna pamiętać, że wszystko, co osiągnięte tresurą, naciskiem, przemocą jest nietrwałe, niepewne, zawodne. ale gdy uległe, „dobre” dziecko staje się nagle odporne i krnąbrne, nie należy się gniewać, że dziecko jest tym, czym jest.*¹⁴

Korczak podkreśla, iż każda bezradność, każde zdumienie, błąd w postępowaniu, zależność przypominają nam o istnieniu dziecka w dorosłym, wszak cechy dziecięce zachowuje chory, starzec, żołnierz czy karierowicz.¹⁵ Według niego rodzic nie powinien stawiać dziecku wymagań przerastających możliwości, wszak nie jest ono „gruntem zaorany przez dziedziczość, pod zasiew życia; my tylko współdziałać możemy wzrostowi tego, co silnymi pędami wzrastać poczyną jeszcze przed pierwszym jego oddechem”.¹⁶ Nie możemy z góry „programować” go na wybitnego człowieka, trzymać go pod kloszem, przekarmiać, przegrzewać, chronić przed urojonymi niebezpieczeństwami. Według Korczaka ważny w wychowaniu jest tzw. teren dogmatyczny, tzn. autorytet, obrządek, nakaz i przymus, tradycja, równowaga duchowa, samoograniczenia, samoprzewyciężenia, ziemia, Kościół, ojczyzna, nauka, praca społeczna, majątek, walka. Podkreśla on również wagę tzw. terenu ideowego istotnego dla wychowania „dzieci czynnych”, aktywnych, tzn. ochoczość do pracy, motywację w rozwiązywaniu problemów, szacunek dla drugiego człowieka. Posługuje się on także terminem „terenu pogodnego używania”, czyli łagodnym wzruszeniem, dobrocią, życzliwością, odczuwaniem wzajemnej miłości rodziców. Przeciwstawia go „terenowi pozoru i kariery” – czyli toksycznych warunków, jakie stwarzają dziecku rodzice myślący wyłącznie o własnej karierze, pieniądzu, pozorach ciepła i uprzejmości w kontaktach towarzyskich i zawodowych. Prezentując tak różnorodne „tereny wychowawcze” redefiniuje prawo antytezy oparte na sile, która przeciwstawia się sugestiom płynącym z przeróżnych źródeł, pojmowana przez słynnego pedagoga jako mechanizm obronny oporu oraz „funkcjonujący automatycznie” instynkt samozachowawczy”. Korczak przestrzega

¹⁴ Tamże, s.49.

¹⁵ po.r tamże, s.65-66.

¹⁶ Por. Tamże, s.51.

przed nierozumną miłością rodzicielską -w szczególności dotyczy to dzieci kapryśnych,które „duszą się” pod ciężarem zbyt troskliwej opieki,na swój sposób pogardzają najbliższym otoczeniem. Owa niezrozumna miłość przejawiać się może w nieumiejętnym odpowiadaniu na dziecięce pytania i wątpliwości, na wyśmiewaniu się z ich naiwności, drażnienie ich, niesprawiedliwe ocenianie, nie dochowywanie tajemnicy,nieustanne zwracanie uwagi, nie dostrzeganie własnej niemocy w bezradności dziecka, karmieniu go opowieściami wywołującymi długotrwały lęk. Korczak wyróżnia „życie-bajki” o świecie zwierzęcym, pełnych metafor o absurdalności świata rzeczywistego; „bajki-narody”, dotyczące przywar i zalet poszczególnych narodów; „bajki-człowiek” – opowieści dotyczące wszelkich anomalii, ułomności. Według niego istnieją także „bajki-autorytety”, a zatem przypowieści o tematyce religijnej,eksponujące tzw. autorytety widzialne, a mianowicie: obrazy święte,portrety przodków,pomniki wielkich ludzi,zdjęcia ważnych postaci oraz tzw. autorytety niewidzialne¹⁷ – Bóg , zdrowie,dusza ,diabły,anioły, wilki, dalecy krewni. Podkreśla, iż jeśli dziecko prosi o powtórnie opowiedzenie bajki,dorosły powinien wysłuchać takiej prośby:

„Ta sama bez końca powtarzana bajka – to jak sonata,sonet ukochany,jak rzeźba,bez której widoku dzień staje się bezbarwny.”¹⁸

Korczak uwydatnia niezwykle różnorodność zachowań dziecka, jakby wobec każdego dorosłego przybierało inną maskę. Inne jest wobec matki,ojca,dziadka,nauczyciela -w zależności od tego,czy jest dlań surowy czy łagodny. Inną postawę przybiera dziecko wobec rówieśników, zaskakując niejednokrotnie dorosłych swą dojrzałością. Według Korczaka wielu rodziców popełnia błąd w obawie przed śmiesznością. Dzieci nie lubią obco brzmiących wyrażen, domagają się precyzyjnych, wyrażonych w prostych słowach wyjaśnień, mają prawo do swoich własnych tajemnic,do huśtawek emocjonalnych, chcą być traktowane poważnie, domagają się rad, wskazówek oraz zaufania. Słynny pedagog oddaje wnikliwej analizie dalszy rozwój dziecka,aż do okresu dojrzewania,uwzględniając okres miłości młodzieńczych i fascynacji, etapu tajonej niechęci do otoczenia dorosłych,konflikty z rówieśnikami,marzenia o włączeniu się świat artystycznej bohemy, kolejne stadia okresu dojrzewania,beztroską radość młodości oraz wielkie ideały.

¹⁷ Oba określenia podaję w wersji oryginalnej,zgodnie z terminologia używaną przez Korczaka (przyp. M.C-D.).

¹⁸ J .Korczak,Pamiętnik,Wydawnictwo Poznańskie,Poznań 1984,.s.13.

W eseju „Jak kochać dziecko” Korczak wiele miejsca poświęca sytuacji dzieci w domach dziecka, opisując m.in. „*żebracze placzki z wyszczerbionym kubkiem na zardzewiałym łańcuchu przy studni, w ogrodach magnackich stolic Europy.*”¹⁹ Straszliwa wizja sierocińców pojawia się również w jego twórczości literackiej, m.in. w „Królu Maciusiu na Bezludnej Wyspie”:

*To jest dom sierot, a nie szkoła. W szkole tylko uczą, a my tu mieszkamy. Jemy, śpimy – wszystko. Mojego tatusia zabili na wojnie, twoje go pewnie także. Żeby się tu dostać, trzeba złożyć podanie. Zanim przyjmą tu dziecko, to bardzo długo trwa. Ale ja ci radzę: zostań, i już. Nikt nie zauważy. Dawniej co innego: wszyscy mieliśmy jednakowe ubrania; ale po wojnie wszystko się zmieniło. Każdy robi, co chce.*²⁰

Korczak wymienia też wychowanków owego alegorycznego domu dziecka, np. skautów, którzy palą papierosy i nie noszą pasa ze skautowskim nożem, a także członków tajnego związku Zielonego Sztandaru, którego patronem jest.. król Maciuś. Na kartach jego literackiego pamiętnika Korczak ujawniania swe pedagogiczne marzenia, m.in. dotyczących siedmiu ksiąg mądrości. Podkreśla jednak zarazem, iż istnieje wiele domów, gdzie rodzina jest pełna, a panuje tam taka atmosfera, jak w koszarach i klasztorach, brak w niej na co dzień więzi międzypokoleniowej, troskliwości, wspólnych rozmów i zabaw. Toteż p o raz kolejny *chapeaux bas* nad funkcjonowaniem Domu Sierot, którego twórcą, opiekunem i obrońcą był Korczak, sprawując troskę nie tylko nad stanem psychicznym dzieci, lecz tocząc nieustanną walkę z chorobami i głodem. Tak o tym pisał w „Pamiętnikach”:

Są zagadnienia, które jak krwawe łachmany leżą w poprzek chodnika. Ludzie przechodzą na drugą stronę ulicy, bądź odwracają głowę, żeby nie widzieć.

Idzie jednak o zagadnienie, a nie o konającego z głodu żebraka, tam nie wolno. To nie jeden ani stu nędzarzy w ciężkim roku wojny, ale to miliony w biegu stuleci.

*Tu trzeba prosto w oczy.*²¹

Utwór „Jak kochać dziecko” Janusza Korczaka zajmuje

¹⁹ Por. J. Korczak, Jak kochać dziecko, Jacek Santorski & C O, Agencja Wydawnicza 1992 s.62.

²⁰ J. Korczak, Król Maciuś na Bezludnej Wyspie, Nasza księgarnia, Warszawa 1960, s.33.

²¹ J. Korczak, Pamiętnik, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1984, s.34.

szczególnie miejsce w pedagogice dziecka. To rodzaj wychowawczego „confiteor”, wyznanie wiary i zawierzenie ufności w dziecko, analiza rodzicielskich błędów wychowawczych, a zarazem chronologicznie i poetycko przedstawiony świat imaginacji dziecięcej i wrażliwości. Mimo, iż esej ten powstał podczas pierwszej wojny światowej, zachował swój nader aktualny wymiar, szczególnie w czasach, gdy zagubieni emocjonalnie rodzice zagubionych emocjonalnie dzieci szukają odpowiedzi w pseudonaukowych poradnikach, od których uginają się księgarskie półki.

Bibliografia

1. Dudek Z.W., A.Pankalla, Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2005.
2. Korczak J., Jak kochać dziecko, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa 1992.
3. Korczak J., Król Maciuś na Wyspie Bezludnej, Nasza Księgarnia, Warszawa 1960.
4. Korczak J., Pamiętnik, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1984.

Henryk Raszkiewicz

DOŚWIADCZENIE UPOKORZENIA MŁODZIEŻY Z RÓŻNYCH ŚRODOWISK RODZINNYCH I PO PIERWSZYM CZYNIE PRZESTĘPCZYM

WPROWADZENIE

Upokorzenie jest umniejszeniem wartości osoby; jest odczuwane jako poniżenie i odrzucenie. Częste i długotrwałe upokorzenie prowadzi do poczucia niskiej wartości, lęku przed kontaktem osobistym i podejmowaniem zadań. Dziecko stale upokarzane w swojej rodzinie nabiera przekonania o niekochaniu go przez rodziców; stale lekceważony uczeń myśli o sobie, że jego inteligencja i umiejętności są niewielkie (Bourdieu i Passeron, 1990; Jundziłł, 1993). Sytuacji upokorzenia jest bez liku, każdy może być ich sprawcą i ofiarą. Upokarzać mogą rodzice, nauczyciele, rówieśnicy i osoby sprawujące różnorodne funkcje społeczne. Najgłębszym upokorzeniem jest przemoc: fizyczna, werbalna, emocjonalna i seksualna (C. Gilligan, 1982; J. Gilligan, 2001). Do mniej drastycznych i powszechniejszych form upokarzania należy bezosobowe i niesprawiedliwe traktowanie dziecka – naruszanie jego intymności, wyśmiewanie się z jego wyglądu, zaniedbania i niezdarności, wad fizjologicznych i deficytów rozwojowych, publiczna krytyka jego miernych zdolności, niewiedzy i nieobycia, albo, przeciwnie, niedocenianie, ignorowanie wysokich zdolności, oryginalności i szczególnych zalet.

Specjalnego podkreślenia wymaga systemowo-społeczny charakter upokorzeń. One wykołują życie dzieciom zdolnym i wrażliwym z rodzin nisko usytuowanych na drabinie prestiżu społecznego. Cierpienie dziecka biednych i niezaradnych rodziców jest wywołane narzucającym się kontrastem między ubogim życiem jego rodziny a bogactwem i „ustawieniem” rodzin rówieśników. Dziecko upokorzone przez system społeczny ma wyostrzone poczucie sprawiedliwości, drzemie w nim gniew, niekiedy chęć odwetu. Jeszcze większe

jest cierpienie dziecka z rodziny zdemoralizowanej, głodnego i zaniedbanego (Jarosz, 1987). Nie zna ono czulej opieki, swobodnego dysponowania środkami finansowymi ani pozytywnych wzorów, które ułatwiłyby mu sukces edukacyjny, zawodowy i towarzyski. Komuś odrzuconemu, bezradnemu i niewidzącemu perspektyw życiowych pozostaje pasożytnictwo, kradzieże, chuligaństwo, odurzanie się narkotykami, przedwczesny i mechaniczny seks, ciągle zatargi ze „stróżami prawa”; rośnie w nim niechęć do rówieśników, którzy mają dobrze, chociaż nie jest to ich żadną zasługą, i wzbiera nienawiść do niesprawiedliwego systemu społecznego¹. Czyny antyspołeczne można pojmować jako próby odpłacania się społeczeństwu za znoszone od dzieciństwa upokorzenia. Tym bardziej czasy wojen i autorytaryzmów pozostawiają u wszystkich mnóstwo upokorzeń².

Kosewski (1985) łączy upokorzenie ze stanem anomii w jednostce i społeczeństwie. W jego interpretacji teorii socjologicznej Durkheima (2006) anomia oznacza nie tylko rozchwianie w działaniu według wartości, obejmuje także znoszenie upokorzenia za czyny niezgodne z wyznawanymi wartościami i podleganie karze za próby realizacji wartościowych celów. Następstwem sytuacji anomijnych jest uczenie się zachowań dewiacyjnych mimo uznawania wartości niezgodnych z takimi zachowaniami. Zaznaczmy, że pełna anomia jest zjawiskiem rzadkim, jak w czasach gwałtownych przemian społecznych, rewolucji i wojen, gdy władza przechodzi z rąk do rąk. Beznormie oczywiście panuje w więzieniach. W społeczeństwie dość ustabilizowanym doświadczą się sytuacje pewnego poplątania aksjologicznego raczej tylko w czasach bałaganu w państwie na

¹ Stan ducha takich środowiskowo upokorzonych młodych imigrantów we Francji wspinał się oddaje znany film Mathieu Kassovitz'a „Nienawiść” („*L'haine*”).

² Opowiadanie Edgara A. Poe „Hop-Frog” („Żabi skok”) z cyklu „Opowieści niesamowite” (Kraków 1976, Wydawnictwo Literackie) jest historią błazna, którego zadaniem było rozbawianie okrutnego władcy i jego ministrów. „W czasach, do których opowieść nasza należy – opowiada Poe – wesołkowie zawodowi niezupełnie wyszli z obiegu na dworach. Niektóre z wielkich potęg kontynentu zachowywały jeszcze swoich śmieszków – byli to nieszczęśnicy w pstrokatych szmatkach, strojni kołpakami z brzękadłami, którzy zawsze musieli mieć w pogotowiu trafne a wytworne słówka, aby ich dostarczyć na skinienie w zamian za ochłapy spadające ze stołu królewskiego”. Miarka przebrała się, gdy król upokorzył karlicę, żonę króla-błazna. Do okrutnego figla zaprosił króla i ministrów po to, aby ich wszystkich spalić żywcem. Taka była zemsta upokarzanego na tyranie.

etapie szeroko zakrojonej przebudowy. Gdy w pewnych warunkach ustrojowych u części populacji następuje zablokowanie działania ukierunkowanego na wartościowe cele, upokorzeni ludzie czują się zmuszeni do zachowań pasożytniczych i przestępczych; na przykład, nie mogąc uczciwie pracować, próbują żyć na koszt innych. Młodzi wychowani w poniżonych grupach społecznych uznają swoje środowisko za „naturalny” stan rzeczy – są nieczuli na wartości i przepisy prawne uznane przez grupy uprzywilejowane, uczą się życia w podkulturach.

Filozofowie i pisarze zauważali upokorzenie klas społecznych i całych narodów (Fanon, 1985). Ze stanowiska psychoanalizy Horne (1976) przedstawiła koncepcję błędnego koła upokorzeń w kapitalizmie amerykańskim: struktury społeczne, w których jedni ludzie dominują nad drugimi i pasożytują na ich życiu i dobrym imieniu, wytwarzają lęk i odpłacanie się upokarzaniem. Inni psychoanalizy, Kernberg (1975) i Lowen (1995) mówili jednoznacznie, że wynikiem upokarzania dziecka, niesłuchania go przez wyniosłych i wszytkowiedzących wychowawców i nieliczenia się z jego uczuciami i preferencjami jest narcyzm. W swym klasycznym dziele Anna Freud (1997), wykazała, że nawet czynności opiekuńcze, altruistyczne i podtrzymujące mogą być fasadą skrywającą agresję, choćby w patriarchalnie zarządzanym miejscu pracy, w szkole i w innej instytucji. Upokorzenie zdaje się być istotną częścią rozwoju cywilizacyjnego opartego na autorytarnych zależnościach między ludźmi. Rozbijaniu zależności autorytarnych też towarzyszą negatywne zjawiska, spotykane w każdej części ziemskiego globu: zdeorganizowanie wspólnot, zwłaszcza rodziny, złe warunki mieszkaniowe i bezdomność, bezrobocie i korupcja.

Pojęcie upokorzenia wchodzi do myślenia o pozabiologicznych przyczynach agresji interpersonalnej, zaburzeniach zachowania i cechach osobowości antyspołecznej.

Upokorzenie jest doświadczeniem społecznym, powstaje w uczuciowych związkach z ludźmi. W doświadczeniu życiowym osób upokorzonych często i dotkliwie występuje krzywda, poniżenie, zawstydzenie, dużo zerwanych więzi uczuciowych i niezaspokojonych potrzeb, spychanie na margines przez silniejszych fizycznie, finansowo i symbolicznie. W określonym systemie społecznym można się nauczyć zarówno znoszenia upokorzeń, jak też upokarzania i krzywdzenia innych. Samo upokorzenie prawdopodobnie nie jest zasadniczą przyczyną zachowań antyspołecznych, jednak niewąt-

pliwie towarzyszy ono głębokim przyczynom zaburzeń zachowania, wskazanym między innym przez Bandurę i Waltersa (1968) w ich klasycznej pracy i sformułowanych przez samego Bandurę (1986) w teorii poznawczo-społecznego uczenia się. Człowiek poddany ustawicznym upokorzeniom uczy się nie tylko powstrzymywania otwartej agresji, uczy się też kręactwa, cwaniactwa, pasożytowania, gry z pozycji siły, w której może liczyć tylko na siebie. Nieoczekiwany wybuch agresji, dewastacja mienia czy niewytłumaczalne okrucieństwo może być odreagowaniem upokorzeń, których wylęgarnią jest brak bliskich więzi, autorytarna obyczajowość i niesprawiedliwe życie społeczne. Przemoc jest odpowiedzią na doznaną przemoc, lekceważenie praw jednostki do społecznego uznania dla jej działalności i do bliskości w związku, do szacunku, godności i preferencji wartości. Wybuch nienawiści może przebiegać z niezwykłym okrucieństwem, które nie liczy się z konwencją walki (Gilligan, 2001). Kopanie leżącego, napadanie kilkunastu na jednego, bicie rękami metalowymi i kijami bejsbolowymi jest dzisiaj modnym bohaterstwem. Tak wygląda wściekłość ludzi poniewieranych permanentnie.

W krajach niedemokratycznych i długo znajdujących się pod panowaniem totalitarnych reżimów ignorowanie praw jednostki osiągnęło postaci ekstremalne na skalę masową. Po zmianie systemu społecznego częstość występujących tam zjawisk negatywnych można uznać za skutek trwającego przez wiele lat upokarzania ludzi: bicia i zabijania, wyzywania i wyśmiewania, pogardy dla indywidualnych przeżyć i poglądów, wymuszania diet, ubrań i butów, otrzymywania niskich wynagrodzeń za ciężką pracę, gnieźdzenia się za przepierzeniem w mieszkaniu obcych ludzi, braku intymności.

BADANIE I

Chcieliśmy ustalić, czy przez frustrację ważnych potrzeb i poniżenia godności osobistej dzieci z rodzin patologicznych, zwanych również destrukcyjnymi (Podgórecki, 1969), doświadczyły w swoim życiu więcej upokorzeń oraz czy zachodzi zależność pomiędzy wielkością doświadczonego upokorzenia i różnymi formami agresji interpersonalnej, które można interpretować jako formacje reaktywne, skierowane na krzywdzicieli.

Metody badań

W badaniu zastosowano dwa kwestionariusze. Pierwszym był kwestionariusz

A. H. Bussa i A. Durkee, którego polska wersja nosi tytuł „Nastrój i Humory” (Choynowski, 1972; Siek, 1983). Ocenia on nasilenie siedmiu odmian agresywności: napastliwość fizyczną, słowną i pośrednią, negatywizm, podejrzliwość, urazę i drażliwość oraz dodatkowo poczucie winy. W 1992 r. Buss i Perry zrewidowali kwestionariusz Bussa i Durkee (Anderson i Dill, 2000). W Polsce w czasie, gdy prowadzono przedstawiane tu badania, zrewidowana wersja kwestionariusza nie była dostępna.

Kwestionariusz doświadczenia upokorzeń stosowany w dwóch opisywanych tu badaniach składał się z 67 twierdzeń treściowo związanych z interesującym nas wymiarem. Kierunki odpowiedzi pozostawały w związku z częstotliwością występowania zjawiska: nigdy, prawie nigdy, czasem, często, prawie zawsze. Kwestionariusz okazał się jednolity czynnikowo. Czynnik wyróżniony w analizie wyjaśnił 69,21% wariancji wyników. Rzetelność narzędzia mierzona wskaźnikiem *alfa* Cronbacha wyniosła 0,92. Nowsza wersja kwestionariusza, nie stosowana w prezentowanych badaniach, zawiera 94 twierdzenia podzielone według treści na 6 obszarów: upokorzenia doznawane w rodzinie, szkole, miejscu publicznym, kręgach kolegów/koleżanek, związku bliskim i z powodu sytuacji materialnej. Pierwszy wyodrębniony czynnik wyjaśnia 70,65% wariancji wyników; rzetelność kwestionariusza jest wysoka: *alfa* Cronbacha = 0,94 (Gryszko, 2005).

Osoby badane

Zbadano 60 dzieci w wieku 12 – 14 lat. Grupę 30 dzieci, 15 dziewcząt i 15 chłopców, skompletowano w placówkach opiekuńczo-wychowawczych udzielających niezbędnej pomocy dzieciom do 18 roku życia z rodzin, w których panuje alkoholizm, narkomania, prostytutka i przestępczość. Całodobowy charakter funkcjonowania takich placówek polega na tym, że dzieci mogą tam przebywać do wieczora, a potem wracają do swoich domów. Często jednak bywa tak, że nie mogą w nich pozostać, wówczas mają możliwość nocowania w placówce pod opieką wychowawcy. W dzień prowadzi się z dziećmi zajęcia dydaktyczne, świetlicowe i terapeutyczne. Dzieci przebywające w tych placówkach mają zatargi z nauczycielami i rówieśnikami, zachowują się bardzo agresywnie, przeszkadzają w prowadzeniu lekcji, często opuszczają lekcje lub nie przychodzą do szkoły nawet przez kilka tygodni, piją alkohol, palą papierosy, biorą narkotyki i popełniają drobne kradzieże. Trudno było znaleźć takich, którzy jeszcze nie mieli do czynienia z prawem, chociaż nie stawiali

przed sądem, i nakłonić ich do badania. Do grupy kontrolnej wybrano 30 dzieci, 12 dziewcząt i 18 chłopców, uczniów szkoły podstawowej, którzy nie sprawiali żadnych kłopotów wychowawczych, mieli bardzo dobre wyniki w nauce, pochodzili z rodzin pełnych, w których panowała atmosfera życzliwości i szacunku (Gawryluk, 2003).

Wyniki

W porównaniu z rówieśnikami z normalnych domów dwie grupy zagrożone patologią wyróżniały się częstością doznanych upokorzeń i silną podejrzliwością. Biorąc pod uwagę płeć badanych, dziewczęta z placówek opiekuńczo-wychowawczych w sytuacjach międzyludzkich były bardziej skłonne działać przemocą fizyczną, słowną i pośrednią niż dziewczęta z grupy kontrolnej. Grupy chłopców różniły się istotnie pod względem przeżyć agresywnych, a nie bezpośredniego zachowania agresywnego. Chłopcy z grupy zagrożonej patologią bardziej niż ich koledzy z normalnych domów byli drażliwi, urażliwi, podejrzliwi i negatywistyczni.

Tabela 1.

Wyniki dzieci z rodzin patologicznych i normalnych w kwestionariuszu Bussa i Durkee, i w kwestionariuszu doświadczenia upokorzeń

	Dzieci z rodzin patologicznych (n = 30)				Dzieci z rodzin normalnych (n = 30)			
	Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta		Chłopcy	
Skala	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Napastliwość fizyczna	13,06*	4,92	11,93	4,11	9,16*	5,35	9,61	5,37
Napastliwość słowna	17,00**	6,18	16,93	4,63	10,91**	5,97	13,38	5,81
Napastliwość pośrednia	13,93*	3,88	16,13	3,04	10,91*	3,52	15,00	3,32
Negatywizm	15,80	5,14	16,93**	3,88	13,33	4,49	12,22**	5,81
Drażliwość	14,93	5,66	16,66*	3,77	13,08	4,60	13,05*	6,08
Uraza	15,92	5,76	17,76*	4,10	14,48	4,84	14,02*	5,90

Podęjrziwość	14,53**	5,93	14,60**	3,22	10,00**	3,30	11,11**	4,12
Poczucie winy	13,00	6,59	12,93	4,66	13,83	4,42	11,77	6,44
Upokorzenie	76,06**	29,11	74,60**	21,21	43,33**	17,98	55,16**	20,27

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Wbrew oczekiwaniom nie stwierdzono żadnych istotnych korelacji doświadczenia upokorzeń ze skalami zachowań agresywnych z kwestionariusza Bussa i Darkee we wszystkich grupach różniących się pochodzeniem rodzinnym i płcią. Z tego wynika, że przynajmniej u młodzieży młodszej doświadczenie upokorzenia nie pozostaje w bezpośrednim związku z agresywną relacją społeczną. Dzieci zagrożone patologią, które wkraczają w wiek dorastania, doświadczyły w swoim życiu znacznie więcej upokorzeń i zachowują się znacznie bardziej agresywnie niż dobrze ucząca się młodzież z normalnych rodzin, jednak nie stwierdza się u nich bezpośredniej relacji agresji interpersonalnej w jej przejawach behawioralnych do upokorzenia. Upokorzenia nie należy więc identyfikować z bezpośrednim motywem agresji. Zachowanie agresywne jest emocjonalne, może wynikać z wielu czynników, także biologicznych, które uwidaczniają się w zachowaniu. Można zaobserwować wielokrotnie, że w upokarzających sytuacjach młodszy i starszy nie reagują automatycznie agresją. Doświadczenie upokorzenia ma miejsce w bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem, jest doświadczeniem społecznym *sensu stricto*. Człowiek upokorzony jest pomniejszony w swojej tożsamości, przy czym to, czego doświadcza, jest trudne do określenia co do jego zawartości i źródeł. Ludzie są mało świadomi swojej zależności od społeczeństwa. Tym bardziej dzieci – mają swoje przeżycia i potrafią opisać je w pewien sposób, ale raczej nie mają rozeznania, że to, co doświadczyły, to właśnie upokorzenie, ani nie potrafią umiejscowić krytycznie jego źródeł w systemie społecznym.

BADANIE 2

Celem drugiego badania było ustalenie, czy osoby po pierwszym czynie przestępczym doznały w swoim życiu więcej upokorzeń niż osoby podobne do nich pod względem wielu czynników

doświadczenia społecznego oraz czy doświadczenie upokorzenia osób mających za sobą zatarg z prawem pozostaje w relacji do ich agresywności i cech osobowości w znacznym stopniu uwarunkowanych biologicznie, a także do rozumowania moralnego i stosowania wykrętów w sytuacjach przekroczenia normy.

Metody badań

W tym badaniu zastosowano trzy kwestionariusze oraz dwie techniki odwołujące się do ocen moralnych i usprawiedliwień w sytuacjach przekroczenia norm społecznych.

Powszechnie znany kwestionariusz osobowości H. J. Eysencka (EPQ-R) bada trzycechową strukturę osobowości: psychotyzm, ekstrawersję i neurotyzm. Do badań wybrano kwestionariusz dla dorosłych (od 16 r. ż.). Polską wersję kwestionariusza A. H. Bussa i A. Durkee „Nastroje i Humory” oraz kwestionariusz doświadczenia upokorzeń przedstawiono charakteryzując pierwsze badanie.

Skala rozwoju moralnego Jamesa Resta (1979) składa się z 6 historyjek prezentujących trudne decyzje. W badaniach posłużono się dylematem zatytułowanym „Henryk i lekarstwo”. Opisuje on męża, który kradnie lekarstwo dla ciężko chorej żony. Zdaniem badaczy dylemat ten jest najefektywniejszy w ujawnianiu sposobów rozumowania moralnego: prekonwencjonalnych, konwencjonalnych i postkonwencjonalnych, jak to przyjmuje się w teorii Kohlberga (Czyżowska, 1994).

Sytuacje stosowania wykretu opisano w 5 historyjkach. Wystąpiły w nich osoby, które przekroczyły określoną normę społeczną. Wykret określono jako poznawcze deformowanie rzeczywistości stosowane w usprawiedliwianiu przekroczenia normy podlegającego sankcjom moralnym i prawnym. Wykret przybiera formę wymówki, unikania uzasadnień, wydawania uproszczonych sądów i innej deformacji poznawczej (Hołyst, 2006; Kosewski, 1985; Schneider, 1992). Ten szczególnie rodzaj rozumowania maskuje rzeczywiste znaczenie wykroczenia, stanowi rodzaj obronnej racjonalizacji, której celem jest wywołanie wrażenia, że działanie własne przebiegało z prądem pewnego wydarzenia, za którego przebieg nie odpowiada się (Raszkiewicz, 2008). Pod każdą historyjką, w której występowała osoba przestępująca normę, umieszczono trzy argumenty. Jeden z nich prostopadlinowo tłumaczył działanie sprawcy, drugi argument polegał na cwany wykorzystaniu okoliczności, aby wymknąć się odpowiedzialności, trzeci wykazywał tendencję do instrumentalnego traktowania ludzi. Osoba badana wybierała argument, który w

opisanej sytuacji zastosowałaby osoba opisana w historyjce. Znaczący statystycznie związek wielości doznanych upokorzeń ze stosowaniem wykrętów w sytuacji przekroczenia normy znaleziono we wcześniej przeprowadzonych badaniach dzieci 14 – letnich (Szlezzyńska, 1996). Stosowano w nich inną wersję wykrętów.

Osoby badane

Badaniami objęto 40 młodych mężczyzn w wieku 16 – 18 lat. Wybrano dwie grupy badawcze. Grupę właściwą stanowiło 20 mężczyzn przebywających w zakładzie poprawczym. Należy zaznaczyć ich chętnie uczestniczenie w badaniach. Dobry kontakt z nimi mógł wynikać z faktu, że osadzeni w więzieniu wolą żyć w zgodzie z regulaminem i odnoszą się grzecznie do osób wizytujących, ponieważ przynosi im to korzyści. Na terenie tego samego województwa wybrano do badań grupę kontrolną. Stanowili ją uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej. Ich aspiracje edukacyjne były niskie, większość nie przejawiała chęci kontynuowania nauki po skończeniu szkoły (Dadura, 2002).

Wyniki

Młodzi mężczyźni z zakładu poprawczego byli znacznie bardziej skłonni do bezpośredniego i pośredniego zachowania agresywnego w sytuacjach międzyludzkich niż ich rówieśnicy ze szkoły zawodowej, którzy nie weszli w kolizję z prawem. Co równie ważne, byli bardziej skłonni do irytacji i drażliwości, reagowania agresywnymi uczuciami na prowokację, bardziej podejrzliwi, wykazywali znaczną ostrożność i nieufność w stosunku do ludzi, nastawienie negatywne, zrażanie się, separowanie i odrzucanie. Wysokość doznanych upokorzeń wskazuje, że czuli się skrzywdzeni, niesprawiedliwie potraktowani i osądzeni. Trzeba zaznaczyć, że prezentowane badanie potwierdza wyniki wielu innych badań wykonanych testem Bussa i Durkee: przestępcy uzyskują wysokie wyniki w skali urazy i podejrzliwości (Kosewski, 1985).

W grupie mężczyzn z zakładu poprawczego skala upokorzeń koreluje średnio wysoko i ujemnie z napastliwością fizyczną ($r = -0,48$, $p = 0,03$) oraz dodatnio z urazą ($r = 0,51$, $p = 0,02$), podejrzliwością ($r = 0,35$, $p = 0,05$) i z poczuciem winy ($r = 0,50$, $p = 0,02$). Uraza i podejrzliwość młodych mężczyzn skazanych przez sąd na odbywanie kary w zakładzie poprawczym, ich nieufność do ludzi, przekonanie, że ktoś chce ich skrzywdzić, zranić, i winą, która może być następstwem ich własnych agresywnych ataków, sprawia, że żyją obok innych ludzi i ich spraw.

Tabela 2.

Wyniki młodych mężczyzn (16 – 18 lat) z zakładu poprawczego i grupy kontrolnej w kwestionariuszu Bussa i Durkee, kwestionariuszu Eysencka (EPQ-R) i kwestionariuszu doświadczenia upokorzeń (n = 40)

Skala	Grupa z zakładu poprawczego		Grupa kontrolna	
	M	SD	M	SD
Napastliwość fizyczna	17,35**	4,79	9,55**	4,75
Napastliwość słowna	15,60**	5,79	11,25**	4,67
Napastliwość pośrednia	13,30**	3,52	8,00**	4,12
Negatywizm	17,35**	6,90	12,35**	4,12
Drażliwość	16,15**	4,10	10,95**	3,64
Uraza	13,75**	3,53	8,45**	4,62
Podejrzliwość	11,70**	5,26	7,45**	4,51
Poczucie winy	14,30	5,91	13,90	5,91
Psychotyzm	21,10**	6,88	11,80**	7,30
Ekstrawersja	29,60	7,44	30,10	11,02
Neurotyzm	26,20	9,44	23,40	9,86
Kłamstwo	17,10	7,69	18,90	5,33
Upokorzenie	90,00**	47,57	59,40**	23,50

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Analiza regresji wykazała dodatkowo, że w grupie odbywającej karę w zakładzie poprawczym skale kwestionariusza Bussa i Durkee łącznie wyjaśniają 62% upokorzeń. Do ustalonej zmienności upokorzeń najlepiej dopasowana jest skala urazy. Bliskie istotności są też wagi beta dla podejrzliwości i negatywizmu. A zatem zranienie – gniew, częste pretensje, narzekania i skargi, nieufność w stosunku do ludzi, widzenie w nich wrogów i przeciwstawianie się im jest ewidentnym przejawem upokorzenia u badanych młodych mężczyzn z zakładu poprawczego. Regresja upokorzenia i skal agresji w grupie kontrolnej jest nieistotna.

Tabela 3.

Regresja wielokrotna dla upokorzenia względem wyników w skalach agresji kwestionariusza Bussa i Durkee w grupie młodych mężczyzn (16 – 18 lat) z zakładu poprawczego (n = 20)

Skala	Beta	B	T	poziom p
-------	------	---	---	----------

Napastliwość fizyczna	-0,512	-5,084	-1,943	0,077
Napastliwość słowna				
Napastliwość pośrednia	-0,616	-5,056	-2,110	0,058
Negatywizm				
Drażliwość	-0,236	-3,187	-1,268	0,230
Uraza				
Podęrzliwość	0,575	3,963	1,888	0,085
Poczucie winy	0,166	1,923	1,018	0,330
	0,515	6,938	2,603	0,024
	0,444	4,014	2,068	0,062
	0,112	0,905	0,611	0,553
Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R = 0,883$				
Współczynnik wielokrotnej determinacji: $R^2 = 0,780$				
Poprawiony współczynnik wielokrotnej determinacji: $R^2 = 0,620$				
Istotność równania: $F = 4,885$, $p < 0,008$				

Mężczyźni z zakładu poprawczego uzyskali znacznie wyższy wynik w skali psychotyzmu Eysencka niż kontrolni. Potwierdza to rezultaty badań w Polsce i na świecie, a mianowicie, że w tej skali więźniowie uzyskują znamienne wysokie wyniki. W grupie przestępczej psychotyzm korelował ujemnie z napastliwością fizyczną ($r = -0,60$; $p < 0,005$) i z negatywizmem ($r = -0,52$, $p < 0,02$). Oznacza to, że psychotyzm skonstruowany według zamysłu Eysencka nie stanowi jednoznacznie antyspołecznej dyspozycji. Wykonane badanie przynosi kolejny dowód teoretycznej niejasności skali psychotyzmu z kwestionariusza Eysencka (Brzozowski i Drwał, 1995; Strelau, 1998). Z agresywnością fizyczną, słowną i negatywizmem w grupie przestępczej istotnie koreluje ekstrawersja (kolejno: $r = 0,47$, $p < 0,03$; $r = 0,56$, $p < 0,01$; $r = 0,60$, $p < 0,005$), co również potwierdza wyniki wielu badań takich grup. U osób kontrolnych wystąpiła jedynie istotna korelacja psychotyzmu z doświadczeniem upokorzeń ($r = 0,53$, $p = 0,02$): im więcej psychotyzmu ma młodzież męska ze szkoły zawodowej, tym więcej upokorzeń doznała. Być może, zgodnie z charakterystykami Eysencka, jednostki z podwyższonym psychotyzmem – cechą w znacznym stopniu uwarunkowaną biologicznie, jak wykazywano wielokrotnie – zaliczają się do nieprzyjaznych, impulsywnych, dziwacznych i nieuspołecznionych, więc są „podatne” na upokorzenie (zwróćmy uwagę na młody wiek badanych). Z tego nie wynika, że są one bardziej skłonne do przestępstwa. W naszym badaniu w grupie przestępczej nie wykryto związku psychotyzmu z upokorzeniem. W świetle uzyskanych wy-

ników ciekawość budzi mechanizm przenikania osób z podwyższonym psychotyzmem w sensie Eysencka na teren więzienny. Wyjaśnienie tego mechanizmu mogłoby znacznie pomóc w zrozumieniu związku wrodzonej podstawy psychotyzmu z czynnikami zachowań antyspołecznych.

Statystyczna analiza wyników (współczynniki chi-kwadrat) nie wykazała istotnych różnic pomiędzy grupami w rozwoju moralnym, jak go zarysował Kohlberg. Różnice między badanymi grupami nie pojawiły się także w sytuacjach wykreту. Grupa skazanych i grupa kontrolna podały dokładnie tyle samo argumentów wykrotnych. Nie po raz pierwszy przekonaliśmy się, że osoby, które weszły w konflikt z prawem, nie osiągają w sytuacjach wykreту wyników istotnie wyższych niż osoby bez wyroku sądowego. Przeciwnie niż oczekuje się, raczej osoby kontrolne w sytuacji badania częściej sięgają po złożony wykret aniżeli osoby z grup przestępczych (Siniakowicz, 1994; Szleszyńska, 1996).

Analiza statystyczna nie przyniosła żadnego istotnego zróżnicowania agresywności i upokorzenia ze względu na poziom rozumowania moralnego w teście Resta i częstość wyboru wykreту ani w grupie z zakładu poprawczego, ani w grupie kontrolnej. Wobec tego można postawić dwa zarzuty. Pierwszy, że zamiast trudnego intelektualnie testu Resta należało zastosować łatwiejszy test rozumowania moralnego, np. test Williama Kurtinesa i June B. Pimm, oparty na teorii Piageta. Badanie pilotowe wykonane w podobnej grupie wiekowej nie wykazało związku poziomu rozumowania moralnego testem Kurtinesa i Pimm z doświadczeniem upokorzenia. Uznaliśmy, że treść historyjek testu Kurtinesa i Pimm obejmuje problemy wychowania dzieci i młodzieży młodszej. Zdecydowaliśmy zatem, aby w badaniach właściwych stosować test Resta. Jednak ten test wymaga operacji logicznych na poziomie zdaniowym w interpretowaniu sytuacji społecznej, mógł więc być zbyt trudny dla wychowanków zakładu poprawczego, których poziom intelektualny często jest niższy niż u młodzieży uczącej się, która nie popełnia czynów przestępczych. Drugi zarzut opiera się na spostrzeżeniu, że osoby łamiące prawo w sytuacjach rzeczywistych stosują inne techniki usprawiedliwień niż te, które zastosowano w badaniu, a zatem mogłoby się okazać, że jakieś typowe dla osób uwięzionych techniki usprawiedliwień pozostawałyby w związku z upokorzeniami doświadczonymi przez te osoby.

KONKLUZJE

Według pierwszego badania, dziewczęta i chłopcy z rodzin patologicznych doświadczyli znacznie więcej upokorzenia niż ich rówieśnicy z rodzin o wyższej jakości życia rodzinnego, jednak związki doświadczonych upokorzeń z przeżyciami i zachowaniami agresywnymi nie wystąpiły. Drugie badanie potwierdziło przypuszczenie, że grupa wychowanków zakładu poprawczego, którym po raz pierwszy w życiu udowodniono popełnienie czynu karanego prawem, doznała więcej dotkliwych upokorzeń niż młodzież męska ze szkoły zawodowej. Relacja agresji interpersonalnej do upokorzenia pojawiła się wyłącznie w grupie po pierwszym czynie przestępczym. Z otrzymanych rezultatów nasuwa się hipoteza ogólna, że osobowość antyspołeczna wzrasta w warunkach upokorzenia (Gilligan, 2001).

Chociaż oczywistym wydaje się, że wejście na drogę działania przeciwko społeczeństwu ma uwarunkowania socjalizacyjne w rodzinie patologicznej, w sprawie związku doznanych upokorzeń z osobowością antyspołeczną należy wykazać dużą ostrożność badawczą i teoretyczną. Badania prowadzone w Polsce przez Hołysta (1991) pokazały, że zdecydowana większość nieletnich przestępców wychowuje się w rodzinie patologicznej. W ich rozwoju przed i po wieku dorastania zapewne nie pojawiły się siły, które byłyby zdolne zawrócić z drogi konfrontacji z sankcją prawną. W naszym badaniu młodzi mężczyźni z grupy przestępczej byli o 2 – 4 lata starsi od dorastających dzieci z rodzin patologicznych z pierwszego badania, dlatego doświadczyli odpowiednio więcej upokorzeń. Środowisko wychowawcze, w którym wzrastali, przypuszczalnie było podobnie dotkliwe, jak środowisko młodszej młodzieży, która jeszcze nie odpowiadała przed sądem za swoje zachowanie, aczkolwiek nie należy wykluczyć, że doświadczyli jakichś wydarzeń szczególnie znieprawiających. Na podstawie posiadanych danych możemy z całą stanowczością powiedzieć, że pod względem psychologicznym i społecznym różnili się od dorastających dzieci z rodzin patologicznych przede wszystkim wkroczeniem na drogę przestępstwa, a więc takim kontaktem z prawem, który zmienia relacje ze społeczeństwem. Bycie przestępcą staje się składnikiem tożsamości. Ciężar upokorzenia zaczyna być odczuwany jako odrzucenie, z czym nie można żyć jak inni. Odtąd połączone z upokorzeniem agresywne przeżycia przestępcy, pokrzywdzenie i uraza zaczynają kierować widocznym antyspołecznym zachowaniem. Jak pisze Kosewski (1985, s. 138),

„Wytworzone poczucie krzywdy prowadzi do swoistego odwrócenia hipotezy sprawiedliwego świata: tak jak zło jest wyrównywane przez sprawiedliwą karę, tak niesprawiedliwie otrzymana kara może zostać wyrównana przez wyrządzenie zła. Prowadzi to do powstania u pewnych ludzi przekonania, że mają moralny kredyt na dokonywanie czynów anomijnych (i przestępstw), ponieważ zostali pokrzywdzeni przez los, mieli trudne dzieciństwo, prześladowuje ich pech, wskutek czego zostali ukarani za nie swoje uczynki, trafili na sędziego (prokuratora, oficera śledczego), który kierował się chęcią zemsty itd.”. Ukaranie przez prawo jest powtórzeniem odrzucenia, znanego od dzieciństwa (Bandura, 1986; Bandura i Walters, 1968). Jednostka wchodzi w anomię więzienną, pełną nowych upokorzeń, przechowując pamięć dawnych krzywd. Badanie wykazało, że chociaż odpłatą za upokorzenie nie jest natychmiastowa agresja fizyczna i inna, jednak upokorzenie przyczynia się do kumulowania złych uczuć: urazy, drażliwości, podejrzliwości, negatywizmu, które nagle wybuchają w agresywnym zachowaniu. James Gilligan (2001, s. 146) ujął to następująco: „błahy incydent, który wyzwała reakcję w postaci aktu przemocy, może być kroplą, która przepełnia czarę”.

Pomimo dużego wkładu pracy ani w badaniu pilotowym, ani właściwym nie wykryto istotnej relacji doświadczenia upokorzenia do poziomu rozumowania moralnego i sytuacji stosowania wykrętu. Abstrahując od nierównomiernej trudności stosowanych narzędzi, skala rozwoju perspektywy moralnej w wartościowaniu postępowania ludzi może nie mieć zauważalnego w zachowaniu związku z upokorzeniem. Jak wywodzi Witkowski (1988, s. 134 -135), ludzie są stale poddani wymogom sytuacyjnym i instytucjonalnym, np. w wojsku; paradoksalnie, ten, kto ma mniejsze poczucie autonomii w jakimś środowisku, może znajdować się na wyższym etapie rozwoju osobowego. Trudno więc przewidzieć, ile upokorzeń mogła zebrać osoba znajdująca się na pewnym etapie podejmowania perspektywy społecznej czynu. Relacja podmiotowych warunków ocen moralnych do upokorzenia wydaje się być zapośredniczona przez rozmaite zmienne środowiska społecznego. Nie badaliśmy ustabilizowanych społeczności anomijnych, wielokrotnie skazanych dorosłych przestępców, co do których narzuca się hipoteza, iż wytwarzają tożsamości prekonwencjonalne i przeszli przez wiele upokorzeń. Również relacja upokorzenia do usprawiedliwiania czynu przestępczego wydaje się zapośredniczona przez czynniki środowiska społecznego i działalność instytucji. Interesujące byłoby zbadanie zdegenerowa-

nia form poznawczych w usprawiedliwieniach wypowiedzanych w rozmaitych sytuacjach bałaganu moralnego.

Ogólna konkluzja z wykonanych badań, którą można nazwać dydaktyczną, jest następująca. Badając upokorzenie, wchodzimy w kwestie aksjologiczne, nie ujęte w paragrafach, naruszanie podstawowych wartości i kultury związków międzyludzkich przez taki system społeczny, który uczy lekceważenia ludzi i kręactwa, dążenia do pieniędzy i władzy, karierowiczostwa, pogardy dla uczciwości, autentycznych pasji i ciężkiej pracy. Upokorzenie usuwa zaufanie, wywołuje negatywne uczucia i przygotowuje wybuch agresji; raz wywołana nieufność narusza poczucie ładu społecznego, możliwość porozumienia na płaszczyźnie odnoszenia się z szacunkiem do ludzi i mówienia prawdy (Sztompka, 2007).

Ci, którzy czują się upokorzeni przez system społeczny, odnoszą się do ludzi nieufnie, negatywistycznie, urażliwie i drażliwie.

Frantz Fanon (1985) w słynnej książce „Wyklęty lud ziemi” sformułował pogląd, że tylko „zorganizowana przemoc, przemoc stosowana świadomie” uwalnia od przemocy ciemniecy. Książka została napisana w okresie walki o wyzwolenie Algierii skolonizowanej przez Francję. Upokorzeni Algierczycy zaczęli rewidować identyfikowanie się z Francją i wystąpili zbrojnie przeciwko wszechdominacji kolonialnej. Dziś jest inaczej. Powszechnym sposobem walki ludzi wyrzuconych na margines, żyjących bez perspektyw, staje się terror. Na często stawiane pytanie, jaki będzie XXI wiek, dość szybko nasuwa się odpowiedź, że będzie wiekiem terroryzmu. Terroryzm czynny i choćby tylko mściwa przyjemność czerpana z oglądania aktów terroru niekoniecznie musi być dowodem fanatyzmu. Przyczyniła się do tego krótkowzroczność sytych i zarozumiałych elit egoistów, którzy urządzili nasz świat.

Bibliografia

1. Anderson C. A., Dill K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 78, s. 772 – 790.
2. Bandura A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
3. Bandura A., Walters R. H. (1968). Agresja w okresie dorastania: wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych. Warszawa: PWN.
4. Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990). Reprodukacja: elementy teorii

systemu nauczania. Warszawa: PWN.

5. Brzozowski P., Drwal R. Ł. (1995). Kwestionariusz osobowości Eysencka (polska adaptacja EPQ-R). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

6. Chojnowski M. (1972). Skrócony podręcznik do testu „Nastroje i Humory”. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Oświaty i Wychowania.

7. Czyżowska D. (1994). Psychologiczna teoria uniwersalności rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga. *Psychologia Wychowawcza*, nr 3, s. 205 – 215.

8. Dadura K. I. (2002). Doświadczenie upokorzenia jako czynnik dewiacji społecznej u młodocianych po czynie przestępczym. Praca magisterska. Uniwersytet w Białymstoku.

9. Durkheim E. (2006). Samobójstwo. Studium z socjologii. Warszawa: Oficyna Naukowa.

10. Fanon F. (1985). Wyklęty lud ziemi. Warszawa: PIW.

11. Freud A. (1997). Ego i mechanizmy obronne. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

12. Gawryluk I. (2003). Doświadczenie upokorzenia u młodzieży młodszej ze środowiska zagrożonego patologią społeczną. Praca magisterska. Uniwersytet w Białymstoku.

13. Gilligan C. (1982). In a different voice. Psychological theory and women’s development. Cambridge, Massachusetts.

14. Gilligan J. (2001). Wstyd i przemoc: Refleksje nad śmiertelną epidemią. Poznań: Media Rodzina.

15. Gryszko U. (2005). Heteronomia, upokorzenia i opresje instytucji w grupach pokoleniowych. Praca magisterska. Uniwersytet w Białymstoku.

16. Hołyst B. (1991). Przywrócony życiu. Warszawa: PWN.

17. Hołyst B. (2006). Psychologia kryminalistyczna. Warszawa: Lexis Nexis.

18. Horney K. (1976). Neurotyczna osobowość naszych czasów. Warszawa: PWN.

19. Jarosz M. (1987). Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie. Warszawa: PWE.

20. Jundziłł I. (1993). Dziecko – ofiara przemocy. Warszawa: WSiP.

21. Kernberg O. F. (1975). Borderline disorders and pathological narcissism. New York: Jason Aronson, INC.

22. Kosewski M. (1985). Ludzie w sytuacjach pokusy i upokorzenia. Warszawa: WP.

23. Lowen A. (1995). Narcyzm: zaprzeczenie prawdziwemu Ja. Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.

24. Podgórecki A. (1969). Patologia życia społecznego. Warszawa: PWN.

25. Raszkievicz H. (2008). Inteligencja sprytu i wykrętu. Odczyt semiotyczny wygłoszony na posiedzeniu naukowym Polskiego Towarzystwa Semiotycznego. Warszawa, 18 kwietnia. Rest J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

26. Schneider H. I. (1992). *Zysk z przestępstwa*. Warszawa: PWN.

27. Siek S. (1983). *Wybrane metody badania osobowości*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.

28. Siniakowicz E. (1994). *Ograniczenia form poznawczych młodzieży zaniedbanej środowiskowo*. Praca magisterska. Uniwersytet w Białymstoku.

29. Strelau J. (1998). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

30. Szleszyńska, E. (1996). *Upokorzenie jako czynnik ryzyka osobowości agresywnej*. Praca magisterska. Uniwersytet w Białymstoku.

31. Sztompka P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

32. Witkowski L. (1988). *Tożsamość i zmiana (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

STRESZCZENIE

Wykonane badania oparto na założeniu, że doświadczenie upokorzenia narusza tożsamość i przeszkadza tworzyć związki z ludźmi. Badano młodzież w wieku 12 – 14 lat, dziewczęta i chłopców: 30 bez zaburzeń zachowania i 30 z rodzin patologii społecznej, oraz w wieku 16 – 18 lat, wyłącznie chłopców: 20 bez zaburzeń zachowania i 20 po dokonaniu pierwszego czynu przestępczego. W badaniach stosowano autorski kwestionariusz doświadczenia upokorzeń i zestaw wykrętów w sytuacjach przekroczenia normy oraz kwestionariusz agresji A. H. Bussa i A. Durkee, test rozumowań moralnych J. Resta i kwestionariusz H. J. Eysencka. Odkryto, że młodzież z rodzin patologicznych i grupa męska po czynie przestępczym doznały istotnie więcej upokorzeń aniżeli pozostałe grupy. Jednak doświadczenie upokorzenia nie występuje w bezpośrednim związku z agresją kierowaną do ludzi. Upokorzenie często tłumi zachowanie agresywne. Tylko w grupie z zakładu poprawczego wykryto relację upokorzenia do zachowań agresywnych, przede wszystkim do urazy, w mniejszym stopniu do podejrzliwości i negatywizmu. Znalaziono nieliczne związki upokorzenia z psychotyzmem w grupie młodych mężczyzn bez zaburzeń zachowania. W żadnej grupie młodzieży

nie ustalono związków upokorzenia z rozumowaniem moralnym ani z wykrętnym usprawiedliwianiem przekroczenia normy. W teoriach socjalizacji szczególnie pożądane byłoby wyjaśnienie wpływu praktyk instytucjonalnych na upokorzenie.

THE HUMILIATION EXPERIENCE IN ADOLESCENTS
FROM DIFFERENT FAMILY BACKGROUND AND AFTER
THE FIRST CRIME

ABSTRACT

The conducted studies were supported by the assumption that humiliation breaks identity and disturbs relationships with people. The 12 – 14 years old adolescents were examined, girls and boys: 30 non-disturbed and 30 from families with social pathology, and 16 – 18 years old, boys only: 20 non-disturbed, and 20 after their first crime. The author's questionnaire of humiliation experience, the A. H. Buss and A. Durkee's questionnaire of aggression, the set of subterfuges in the situations of norm transgression, the J. Rest's test of moral reasoning, and the H. J. Eysenck's questionnaire were applied in the studies. The adolescents from families with social pathology and the men's group after their first crime experienced more humiliations than other groups. The most important result of the studies is that humiliation experience does not occur in direct aggression towards people. A great amount of humiliation suppresses aggressive behavior but may lead to angry eruptions. Only in the imprisoned group was there found the relation of humiliation to aggressive experience, mostly to resentment, in a less degree to suspicion and negativity. The few relations of humiliation to psychoticism were found in the young non-disturbed men. The relation of humiliation to moral reasoning and fallacious justification of norm transgression were not determined in any group. In socialization theories explanations of the influence of institutional practices on humiliation is especially expected.

dr Monika Jurewicz

NAUCZYCIEL KOMUNIKACJI I DIALOGU

Dokonujące się w wyniku transformacji ustrojowej przemiany we wszystkich dziedzinach życia wyznaczają nowe standardy i kierunki rozwoju.

Jednym z ważniejszych wyzwań do podjęcia przez współczesną edukację jest pomoc w odkrywaniu samego siebie, bowiem poznanie siebie jest niezbędnym warunkiem odkrywania innych. Rozwijanie postawy empatii owocuje prospołecznym zachowaniem przez całe życie, niweluje konflikty, kłótnie, pozwala wyeliminować niezrozumienie, które rodzi nienawiść i przemoc wśród dorosłych¹.

W obecnej rzeczywistości edukacyjnej na plan pierwszy wysuwają się takie postulaty jak: tworzenie warunków do nieskrępowanego rozwoju osobowości, kształtowanie postaw i umiejętności, przygotowanie do samorozwoju oraz wyposażenie w niezbędne wiadomości.

Zdaniem S. Korczyńskiego „szkoła wyższa powinna kreować przede wszystkim twórczą postawę intelektualną, rozwijać zdolność do nieustannej samoedukacji, samowychowania i samorefleksji także w zakresie kontaktów społecznych, moralności, czyli kultury”². W przeciwnym wypadku człowiek niezdolny do samodzielного, twórczego, antycypacyjnego uczenia się, stroniący od źródeł informacji staje się osobą skazaną na postępujące uzależnienie, wzrasta w role petenta stale poszukującego pomocy. Permanentny brak racjonalnego i skutecznego działania zaczyna sprawiać, że nie nadąża za zmieniającą się rzeczywistością³.

Wydaje się, więc, iż alternatywą dla tak rysującej się praktyki edukacyjnej jest refleksja na temat roli i wyzwań stojących przed współczesnym nauczycielem. Tym bardziej, że w funkcjonowaniu i efektywności systemu oświatowego strategiczną rolę odgrywa właśnie nauczyciel.

Społeczność nauczycielska – twierdzi Cz. Banach – pełni w społeczeństwie ważną i szlachetną rolę, w której ma realizować dwie

strategiczne idee współczesnej edukacji: rozumieć świat – kierować sobą oraz przygotowywać ludzi do uczestnictwa w procesie edukacji ustawicznej⁴.

Zadania, jakie stawia nauczycielom przyszłość, wymagają przygotowania go do pełnienia nowych ról w nowej rzeczywistości szkolnej. Według H. Kwiatkowskiej w nowej rzeczywistości od nauczyciela powinno wymagać się takich postaw i umiejętności, jak: ukształtowanej postawy ponadnarodowej tożsamości kulturowej, krytycznego myślenia, kompetencji kognitywnych, umiejętności dialogu i komunikacji⁵.

Rola kompetencji nauczyciela w procesie edukacji jest szczególnie istotna zwłaszcza, gdy kluczowym problemem, z którym przychodzi nam się borykać staje się utrzymanie właściwych relacji między nauczycielem a uczniem. Minęły już czasy, w których praca nauczyciela polegała głównie na przekazywaniu studentom wiedzy, a władza i autorytet były dominującymi atrybutami nauczycielskiej profesji.

Kompetencje komunikacyjne nauczyciela to szeroko rozumiany układ umiejętności pedagogicznych umożliwiających porozumiewanie się zarówno na płaszczyźnie werbalnej jak również niewerbalnej. O jakości przygotowania pedagogicznego decydują między innymi zdolności nauczyciela do efektywnego komunikowania się z młodzieżą. W grupie umiejętności, które odgrywają istotną rolę we współżyciu z innymi ludźmi należałoby wyróżnić takie jak: umiejętność dostrzegania i rozpoznawania emocji innych ludzi, umiejętność empatycznego rozumienia drugiego człowieka, umiejętność zachowania tolerancji wobec odmienności innych, umiejętność dostrzegania potrzeb innych ludzi, umiejętność dostrzegania ich mocnych stron, umiejętność spostrzegania sytuacji i wydarzeń z punktu widzenia drugiego człowieka, umiejętność szanowania drugiego człowieka i jego bezwarunkowej akceptacji, umiejętność rozwiązywania konfliktów, pomagania i współpracy, zdolność interpretowania, wyjaśniania i komentowania faktów czy wypowiedzi.

Komunikacja ma charakter społeczny albowiem oznacza ona zjawisko porozumiewania się pojedynczych ludzi oraz grup społecznych między sobą za pomocą języka i całego ciała. Język jest, zatem narzędziem, werbalnym środkiem porozumiewania się. Natomiast gesty, mimika, postawa ciała, intonacja głosu należą do pozawerbalnych środków porozumiewania się, określanych jako „mowa ciała”.

Komunikacja międzyludzka jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka. Istotę komunikowania stanowi przenoszenie różnych wiadomości, a także uczuć między ludźmi. Komunikowanie zmierza do wywoływania u innych ludzi takich samych myśli, uczuć, jakie występują u tego, który przekazuje wiadomość. Zatem komunikowanie się jest podstawą interakcji, ma charakter sprzężenia zwrotnego, polegającego na wzajemnej wymianie informacji przez partnerów interakcji.

Aby nadawca i odbiorca mogli się porozumieć muszą obydwaj posługiwać się tym samym kodem językowym, czyli systemem znaków, który dla nadawcy i odbiorcy będzie znaczył to samo. Proces komunikacyjny jest procesem ciągłym, trwającym w czasie i przebiegającym na różnych poziomach w zależności od kontekstu społecznego.

W wypadku, gdy porozumiewanie się, łączenie czy też wymiana zachodzi bezpośrednio w toku kontaktów międzyludzkich mamy doczynienia z komunikacją interpersonalną. Jak zauważa, K. Łęcki jest to swoisty proces, który odbywa się w czasie i działa na zasadzie sprzężeń zwrotnych. Charakteryzują go takie składowe jak wzajemna wymiana informacji, kontekst, w którym ta wymiana zachodzi, stany psychiczne i postawy występujące u partnerów w czasie jej tworzenia, dynamicznie zmieniający się stan zrozumienia informacji równocześnie pobudzający dalszą ich wymianę⁶.

Tymczasem W. Nocuń analizując proces sprawnego słuchania i prowadzenia rozmowy zwraca uwagę na „ekspansję emocji czy też dominujących w danej chwili cech osobowościowych takich jak otwartość poziomu łęku czy gniewu”⁷.

Jeżeli przyjmiemy, że wychowanie i kształcenie polega na relacji człowieka z człowiekiem to szczególną wartością tego kontaktu staje się dialog. Już Sokrates zwracał uwagę, iż kluczem do wychowania jest umiejętność zadawania pytań, postrzegana w kategoriach dialogu nauczyciela z uczniem.

„Dialog stanowi centralny i niezbędny element każdej etycznej myśli ludzkiej, kimkolwiek by ci ludzie nie byli. Widziany jako wymiana, jako możliwe – dzięki istnieniu mowy – porozumiewanie się pomiędzy sobą istot ludzkich, jest on w rzeczywistości wspólnym poszukiwaniem”⁸.

Dialog to spotkanie ludzi w czasie, podczas którego możliwe jest odkrywanie nowych wartości i nieznanymi kwestii. W tym kontekście mówi się współcześnie o dialogu jako o takiej rozmowie, która

z natury rzeczy zakłada wielość, różnorodność punktów widzenia.

Dialog jest pojęciem wieloznacznym, zarówno ze względu na cel jak i różnorodność ujęć.

J. Rutkowiak wyróżnia – ze względu na cel – trzy formy dialogu: dialog informacyjny jako konstrukcja pytań i odpowiedzi, dialog jako wymiana negocjacyjna, dialog jako warunek możliwości rozumienia⁹.

Dialog to rozmowa między człowiekiem a człowiekiem, a więc również pomiędzy uczniem i nauczycielem czy też studentem a profesorem. Jak zauważa wielu badaczy (Szymański M., Nowicka-Kozioł M., Olbrycht K., Kujawiński J.) dialog wymaga przyjęcia postawy partnerstwa. W warunkach procesu dydaktycznego nie chodzi o to, aby uczeń i nauczyciel zajmowali równorzędne pozycje. Jest to niemożliwe, chociażby ze względu na istotne różnice w zakresie poziomu posiadanej wiedzy, umiejętności czy doświadczenia. Przede wszystkim istotne jest to, aby w rozmówcy dostrzegać człowieka wraz ze wszystkimi atrybutami jego człowieczeństwa.

Przy analizie czynników warunkujących efektywność pracy nauczyciela, najczęściej wymienia się poziom przygotowania merytorycznego i metodycznego. Główny nacisk zwykle kładziony jest na treści nauczania i metody przekazywania wiedzy. Niedoceniana natomiast pozostaje kwestia kompetencji komunikacyjnych nauczycieli rozumianych jako umiejętności nauczyciela w zakresie kontaktu z młodym człowiekiem. Tymczasem jak zauważa K. Żegnałek uczniowie jak i studenci bacznie obserwują osobę nauczyciela. Chcą widzieć w niej wzór godny naśladowania. Dlatego też zwracają uwagę na wszystkie te cechy osobowości, które ułatwiają wzajemny kontakt i komunikację¹⁰.

Według D. Barnes'a system komunikacyjny ustanawiany w klasach przez nauczycieli jest odbiciem ich wyobrażeń i przekonań na temat procesu uczenia się i nauczania. W zależności od preferowanej ideologii edukacji nauczyciele wyznają różne teorie komunikacji przyjmując postawę „nauczyciela transmisji lub nauczyciela interpretacji”.

„Nauczyciel transmisji” reprezentuje wobec komunikacji edukacyjnej postawę scentralizowaną, a wszystkie kontakty werbalne z uczniami są podstawowym środkiem przekazu wiedzy. Najczęściej występują monologi nauczyciela lub odpowiedzi ucznia zgodnie z preferowanym schematem komunikacji: pytanie – odpowiedź – ocena. Nadrzędnym zadaniem nauczyciela jest, więc ocena i korekta

osiągnąć szkolnych ucznia, zgodnie z kryteriami wiedzy formalnej zawartej w programach i podręcznikach. Prawa nauczyciela i ucznia do komunikacji są nierówne a proces komunikacji znacznie ograniczony. To nauczyciel z racji swojej pozycji w procesie komunikacji jest głównym decydentem w zakresie wiedzy edukacyjnej. To on wskazuje na to, kiedy uczeń mówi, o czym mówi i kiedy może przestać mówić. W takim modelu nauczania niewątpliwie nie ma miejsca ani na autentyzm dyskursu pedagogicznego ani też na dialog nauczycieli akademickich i studentów. Jak zauważa R. Meighan „główna oś dyskursu jest albo stale kontrolowana przez nauczyciela, albo szybko wraca pod jego kontrolę”¹¹.

Postawa edukacyjna „nauczyciela interpretacji” jest otwarta wobec wiedzy również tej, która pochodzi od samego ucznia. Nauczyciel interpretacji wierzy, że wiedza istnieje w formie zdolności do przetwarzania i organizowania własnych myśli poprzez twórcze działania. Niewątpliwie taka postawa nauczyciela czyni z ucznia podmiot oddziaływania pedagogicznego. Kryteria osiągnięć szkolnych ucznia są wynikiem dialogu, interakcji z innymi uczestnikami procesu dydaktycznego. Zdobywanie i gromadzenie wiedzy dokonuje się w wyniku współpracy – pomiędzy nauczycielem i uczniem – opartej na zasadzie partnerstwa. Organizowanie dialogu edukacyjnego staje się głównym zadaniem nauczyciela i treścią jego postawy edukacyjnej.

Głównym celem podjętych badań było określenie poziomu kompetencji komunikacyjnych nauczycieli akademickich. Osiągnięciu tego celu miały służyć następujące problemy badawcze:

1. Jakimi cechami powinien legitymować się nauczyciel akademicki ze względu na wykonywany zawód?
2. Jaki jest preferowany przez studentów profil komunikacyjny nauczyciela akademickiego?
3. Jakie błędy komunikacyjne najczęściej popełniają nauczyciele w czasie prowadzenia zajęć dydaktycznych?

Badania zostały przeprowadzone przy użyciu metody sondażu diagnostycznego, w ramach, którego wykorzystano technikę ankiety. Procedura badawcza przewidywała sporządzenie profilu komunikacyjnego idealnego nauczyciela akademickiego, a także rozpoznanie opinii studentów w zakresie najczęściej popełnianych przez nauczycieli błędów komunikacyjnych na zajęciach dydaktycznych.

Badania przeprowadzono w miesiącu maju 2008 roku na terenie miasta stołecznego Warszawy. Aby wyniki badań były reprezenta-

tywne zastosowano metodę celowego doboru próby. Badaniami zostali objęci studenci I roku studiów zawodowych i magisterskich na kierunku pedagogika. W badaniach uczestniczyli studenci Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego oraz studenci Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie. Ogółem w badaniu uczestniczyło 157 studentów, w tym 89 kobiet (56,69%) i 68 mężczyzn (43,31%). Studenci Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego stanowili 54% wszystkich badanych.

Głównym narzędziem wykorzystywanym do zebrania materiału z badań był kwestionariusz ankiety. Przy jego opracowaniu oparto się w dużym stopniu na kwestionariuszu zastosowanym w badaniach A. Szejnberga.

Analizę wyników badań przeprowadzono na podstawie danych pochodzących z kwestionariusza ankiety.

Studenci otrzymali kwestionariusz ankiety, w którym znajdowały się listy cech według ważności. Cecha ustanawiana na pierwszym miejscu otrzymywała najwyższą ilość punktów, a cecha najmniej pożądana, najniższą ilość punktów. Po zliczeniu wszystkich punktów przypisanych poszczególnym cechom obliczono średnią wyboru, która stanowiła podstawowy wskaźnik w analizie zebranego materiału badawczego.

Pragnąc dowiedzieć się, jakie cechy nauczycieli są szczególnie pożądane w opinii studentów przedstawiono zestaw wybranych 15 cech. W grupie tej znalazły się zarówno cechy pożądane ze względu na charakter wykonywanego zawodu, ale również cechy charakterystyczne dla człowieka jako istoty społecznej. Zadaniem studentów było uporządkować je w kolejności od najważniejszej do ich zdaniem najmniej ważnej.

Z analizy zebranych danych wynika, że najważniejsze dla badanych studentów jest to, aby nauczyciel potrafił dobrze przekazywać wiedzę (12,7), był otwarty na dialog ze studentami (12,4) oraz szanował drugiego człowieka (12,1). Niepokojący jest fakt, iż stosunkowo nisko ceniona jest umiejętność zainteresowania słuchaczy wykładanym przedmiotem. Umiejętność ta – w opinii badanych studentów – została ulokowana najniżej spośród 15 przedstawionych cech. Badania szczegółowe pozwoliły ustalić, iż zarówno dla studentów SGGW jak również studentów WSP TWP w grupie najbardziej pożądanych cech nauczyciela znalazły się te cechy, które szczególnie istotne są dla realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. W znacznej mierze decydują one o jakości i zarazem efektywności

procesu dydaktycznego. Szczegółowe dane dotyczące najbardziej pożądanых cech nauczyciela akademickiego w opinii studentów przedstawia tabela 1.

Tabela 1.
Najbardziej pożądanе cechy nauczyciela akademickiego
w opinii studentów

l.p.	Rodzaj cechy	Liczba (średnia wyboru)
1.	Dostrzegający i rozpoznający emocje innych ludzi	9,3
2.	Empatyczny	9,7
3.	Tolerancyjny	9,9
4.	Dostrzegający potrzeby swoich studentów	10,4
5.	Dostrzegający mocne strony swoich studentów	9,9
6.	Spostrzegający sytuacje i wydarzenia z punktu widzenia drugiego człowieka	10,2
7.	Szanujący drugiego człowieka	12,1
8.	Powściągliwy w wyrażaniu własnych opinii i sądów	10,6
9.	Otwarty na dialog z drugim człowiekiem	12,4
10.	Umiejący słuchać	11,7
11.	Dotrzymujący słowa	11,8
12.	Rozmawiający ze studentami na wszystkie tematy	11,8
13.	Potrafiący dobrze przekazać wiedzę	12,7
14.	Potrafiący zainteresować przedmiotem	8,2
15.	Nie wzbudzający strachu	8,9

W pracy nauczycielskiej istotne są również te cechy, które ułatwiają wzajemny kontakt i komunikację. Wzajemna wymiana informacji jest podstawą w dobrym kontakcie z innymi ludźmi. Dzięki uporządkowaniu średnich ocen dla poszczególnych stwierdzeń kwestionariusza wyodrębniono 8 charakterystycznych sposobów komunikacji nauczyciela ze studentami w czasie zajęć dydaktycznych. Poszczególnym stylom komunikacji przypisano charakterystyczne typy zachowań interakcyjnych nauczyciela. Należy jednak podkreślić, że nauczyciele podczas zajęć dydaktycznych mogą pre-

zentować różne zachowania. Często sposób zachowania nauczyciela w czasie zajęć uwarunkowany jest szeregiem czynników zarówno tych o charakterze egzogennym jak i endogennym. Zatem styl komunikacyjny nauczyciela stanowi zbiór różnych zachowań interpersonalnych pochodzących ze wszystkich ośmiu wyróżnionych profili. Szczegółowa analiza przedstawionych stylów komunikacyjnych pozwoliła ustalić najbardziej pożądane przez studentów zachowania interakcyjne nauczycieli akademickich. Poniżej dokonano charakterystyki opisowej poszczególnych zachowań interakcyjnych z jednoczesnym wskazaniem procentowego wskaźnika przyznanych ocen przez badanych studentów.

1. Nauczyciel zarządza i kieruje przebiegiem uczenia się studentów na zajęciach (13,76%) Nauczyciel zauważa wszystko, co dzieje się na zajęciach, rozkazuje, przydziela zadania do wykonania, przekazuje polecenia, określa procedury, kontroluje proces dydaktyczny, konstruuje sytuacje, wyjaśnia, utrzymuje uwagę studentów na zajęciach.

2. Nauczyciel ułatwia studentom uczenie się, jest pełen przyjaźni i życzliwości(42,34%) Pomaga, wspiera, okazuje zainteresowanie, zachowuje się w sposób przyjacielski lub troskliwy. Żartuje, wzbudza zaufanie.

3. Nauczyciel utrzymuje dobre stosunki interpersonalne ze studentami (25,92%) Słucha ich z zainteresowaniem. Jest empatyczny. Okazuje studentom zaufanie i zrozumienie. Jest cierpliwy, otwarty na dialog względem studentów.

4. Nauczyciel stwarza okazję do niezależnej pracy studentów, daje im wolność i czyni osobami odpowiedzialnymi (13,76%) Nauczyciel jest wyrozumiały i tolerancyjny. Skłonny do pobłażania studentom. Na zajęciach dydaktycznych studenci u tego nauczyciela czują się wolni i odpowiedzialni za swoje czyny. Można na takich studentach polegać. Studenci są rzetelni i solidni.

5. Nauczyciel jest niepewny, nie można na nim polegać (1,06%) Nauczyciel jest niezdeterminowany, chwiejny, to znaczy nieumiejący i niemogący powziąć decyzji. Jest osobą, na którą nie można także liczyć. Nie dotrzymuje słowa. Nie budzi w studentach zaufania.

6. Nauczyciel jest niezadowolony (0,53%) Nauczyciel czeka na zapanowanie ciszy na zajęciach. Uwzględnia argumenty za i przeciw. Utrzymuje spokój na zajęciach. Wyraża swoje niezadowolenie. Publicznie krytykuje studentów.

7. Nauczyciel udziela studentom upomnień (1,06%) Nauczy-

ciel niespodziewanie staje się zły, wyraża irytację. Jest rozdrażniony. Gniewa się i złości, Zabrania, zakazuje, koryguje, karze studentów. Nagminnie zwraca uwagę, przywołuje do porządku.

8. Nauczyciel jest surowy i srogi (1,57%) Nauczyciel nie pobłaża żadnemu studentowi, nie ma też dla studentów wyrozumiałości. Jest rygorystyczny, wymagający i groźny. Wzbudza strach. Trzyma sprawy w swoich rękach, kontroluje uczenie się. Na jego zajęciach jest spokojnie. Nauczyciel utrzymuje ciszę oraz skrupulatnie egzekwuje normy i zbiory zasad.

Analiza zebranego materiału badawczego wykazała, iż dla 42,34%% badanych studentów najbardziej pożądany jest taki styl komunikacji, w którym to nauczyciel ułatwia studentom uczenie się, jest pełen przyjaźni i życzliwości. Pomaga, wspiera, okazuje zainteresowanie, zachowuje się w sposób przyjacielski lub troskliwy. Żartuje, wzbudza zaufanie. Dla ankietowanych najważniejsze są takie cechy charakteru nauczyciela jak cierpliwość, otwartość, empatia. Okazało się ponadto, że dla 25,92% badanych respondentów najważniejsze jest to, aby nauczyciel utrzymywał dobre stosunki interpersonalne ze studentami. W dalszej kolejności efektywnie zarządzał i kierował przebiegiem uczenia się studentów na zajęciach, tak zdecydowało prawie 14% badanych. Uogólniając powyższe dane można stwierdzić, iż studenci oczekują od nauczycieli postawy „nauczyciela interpretacji”, dla którego podstawowym zadaniem edukacyjnym jest budowanie dialogu ze studentami oraz dobra jakość świadczonych usług edukacyjnych. W zachowaniach komunikacyjnych nauczyciela ma dominować styl partnerski, demokratyczny sprzyjający respektowaniu podmiotowości studentów, ich odmiennych osobowości, sposobu myślenia czy stylu życia. Szczegółowe dane na temat profilu komunikacyjnego idealnego nauczyciela akademickiego przedstawia tabela 2.

Tabela 2.
Profil komunikacyjny idealnego nauczyciela akademickiego
w opinii studentów

L.p.	Profil komunikacyjny nauczyciela akademickiego	Liczba (średnia wyboru)
1.	Nauczyciel zarządza i kieruje przebiegiem uczenia się studentów na zajęciach	5,5

2.	Nauczyciel ułatwia studentom uczenie się, jest pełen przyjaźni i życzliwości	7,1
3.	Nauczyciel utrzymuje dobre stosunki interpersonalne ze studentami	6,9
4.	Nauczyciel stwarza okazję do niezależnej pracy studentów, daje im wolność i czyni osobami odpowiedzialnymi	5,8
5.	Nauczyciel jest niepewny, nie można na nim polegać	2,0
6.	Nauczyciel jest niezadowolony	2,1
7.	Nauczyciel udziela studentom upomnień, zwraca im uwagę, przywołuje do porządku	2,3
8.	Nauczyciel jest surowy, nie pobbłaża żadnemu studentowi	2,6

O efektywnej komunikacji można mówić wówczas, kiedy treść wypowiedzi jest zrozumiana przez odbiorcę zgodnie z intencjami nadawcy przekazu. Niejednokrotnie obserwujemy, iż w trakcie wymiany informacji między nadawcą i odbiorcą pojawiają się zakłócenia komunikacyjne określane w literaturze przedmiotu jako tak zwane bariery komunikacyjne. Bariery komunikacyjne to wszystkie te czynniki, które utrudniają zrozumienie przekazu zawartego w wypowiedzi nadawcy. Źródłem wielu nieporozumień mogą być błędy popełniane zarówno przez nadawcę jak i odbiorcę. Barierą mogą być zarówno komunikaty niewerbalne jak i werbalne. Należą do nich: błędy emisyjne (szybkie tempo mówienia, wady wymowy, nie płynność mówienia, niewłaściwa intonacja, akcent) oraz nieuważne słuchanie, skierowanie uwagi na treść własnych myśli, wspomnień, słuchanie innych wyłącznie po to, aby znaleźć dogodny moment do zabrania głosu, wreszcie oceniające nastawienie, które partner wyczuwa i staje się bardziej ostrożny i skłonny do obwarowania tego, co mówi licznymi zastrzeżeniami.

Jakie błędy komunikacyjne najczęściej popełniają nauczyciele w czasie prowadzenia zajęć dydaktycznych?

Szczegółowe dane dotyczące najczęściej popełnianych błędów komunikacyjnych przez nauczycieli w czasie zajęć dydaktycznych przedstawia tabela 3.

Z zestawienia zebranych danych wynika, że dla prawie 74% badanych studentów najczęściej popełnianym błędem komunikacyjnym przez nauczyciela w czasie trwania zajęć dydaktycznych jest

zbyt szybka mowa, zbyt wiele słów wypowiedzianych na raz przez prowadzącego zajęcia. W dalszej kolejności studenci zwracają uwagę na takie błędy jak: zbyt obszerna długość wypowiedzi (68,15%), dominacja w mowie – głównie monolog nauczyciela (59,87%), zaburzenia płynności mowy, brak odczuwalnych przerw w wypowiedzi (52,23%), niedopuszczanie studenta do głosu, zbyt szybkie przechodzenie do własnej odpowiedzi (49,68%).

Tabela 3.
Najczęściej popełniane błędy komunikacyjne przez nauczycieli akademickich w opinii studentów

l.p.	Rodzaj błędu	Ogółem N=157	
		L.	%
1.	Mowa szybka, zbyt wiele słów na raz	116	73,89
2.	Długość wypowiedzi zbyt obszerna	107	68,15
3.	Niedopuszczanie studenta do głosu, zbyt szybkie przechodzenie do własnej odpowiedzi	78	49,68
4.	Przerywanie, mówienie równolegle ze studentem	45	28,66
5.	Zaburzenia płynności mowy, brak odczuwalnych przerw w wypowiedzi	82	52,23
6.	Nie zwracanie uwagi na wypowiedzi innych	69	43,95
7.	Zbyt wczesne wysyłanie informacji świadczących o zrozumieniu wypowiedzi	40	25,48
8.	Wysyłanie sygnałów (werbalnych i/lub pozawerbalnych) świadczących o braku akceptacji	52	33,12
9.	Dominacja w mowie – głównie monolog nauczyciela	94	59,87
10.	Silna koncentracja na sobie	57	36,31

Analiza zebranego materiału badawczego jednoznacznie wykazała, iż istnieją istotne różnice pomiędzy profilem komunikacyjnym idealnego nauczyciela akademickiego a sposobem komunikowania się nauczycieli w czasie zajęć. Niedoskonałości tradycyjnego sposobu porozumiewania się – mimo zmian kulturowych XXI wieku – nadal mocno wpisują się w schemat pedagogicznego działania

Najczęściej popełniane błędy komunikacyjne przez nauczycieli akademickich – w opinii studentów – nie sprzyjają komunikacji przebiegającej w formie dialogu. A przecież jak twierdzi J. Kujawiński dialog jest rozmową wolnych partnerów zmierzających przede wszystkim do wspólnego poznania czegoś nieznanego, wyjaśnienia czegoś niezrozumiałego, sprawdzenia czegoś niepewnego, a także do wspólnego odkrywania oraz tworzenia tego, co nieznanie i zarazem pożyteczne¹². W świetle przytoczonych badań rozwijanie w sobie umiejętności dialogu poprzez umiejętność rozmowy, cierpliwego słuchania oraz kształtowanie właściwej techniki kontaktów interpersonalnych wydaje się być ważnym wyzwaniem edukacyjnym.

(Endnotes)

¹ J. Delors (red.), Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa 1998, s. 94.

² S. Korczyński, Nauczyciel w procesie przemian [w:] S. Korczyński (red.), Nauczyciel epoki przemian, Opole 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 32.

³ J. Delors, dz. cyt., s. 89.

⁴ Cz. Banach, Orientacje – koncepcje edukacji nauczycielskiej, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998, s. 56. H. Kwiatkowska, Europejskość edukacji nauczycielskiej: geneza, wyznaczniki, konkretyzacja [w:] Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, s. 268.

⁵ Tamże, s. 268.

⁶ K. Łęcki (red.), Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej, Katowice 1999, s. 17.

⁷ W. Nocuń, Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształcenie, Wyd. Interart, Warszawa 1996, s. 13-20.

⁸ Podaję za: M. Jędraszewski, Dialog jako metoda prowadząca do odrodzenia człowieka, [w:] E. Jankiewicz (red.), Nauczyciel człowiekiem dialogu, Zielona Góra 2006, Wyd. Ogólnopolskie Stowarzyszenie Nauczycieli, s. 24.

⁹ J. Rutkowiak, O dialogu edukacyjnym [w:] J. Rutkowiak (red.), Pytanie, dialog, wychowanie, WSIP, Warszawa 1992, s. 42.

¹⁰ K. Żegnałek, Osobowość nauczyciela (w opinii uczniów województwa mazowieckiego), „Nowa Szkoła” 2005, nr 5, s. 16.

¹¹ R. Meighan, Socjologia edukacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. 175.

¹² J. Kujawiński, Szkoła dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów, UAM, Poznań 2006, s. 62.

ЗМІСТ

Пасічник І.Д. ФАЗИ МИСЛЕННЯ В ЦИКЛІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ДІЙ МЕНЕДЖЕРА.....	3
Большакова А.М. НЕУЗГОДЖЕНІСТЬ КОГНІТИВНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТІВ УСТАНОВКИ ЩОДО МАЙБУТНЬОГО ТА ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	11
Вербець В.В. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	23
Власюк О. СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ.....	29
Гандзілевська Г.Б. ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОДРАМАТИЧНИХ ПРИЙОМІВ ДЛЯ СТИМУЛЮВАННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У СФЕРІ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА.....	35
Готовкіна Л. Д. НАЦІОНАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР: ПРОБЛЕМА ДЕФІНІЦІЇ ПОНЯТТЯ.....	45
Гуменюк У. ОСОБЛИВОСТІ ІРРАЦІОНАЛЬНИХ ВІРУВАНЬ ЛЮДИНИ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТИПУ (за типологією К.Юнга).....	56
Каламаж Р.В. МОТИВАЦІЯ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ В КОНТЕКСТІ Я-ОБРАЗУ МАЙБУТНЬОГО ПРАВНИКА.....	72
Квашук О.В. КОНФЛІКТ ЯК ОДИН З ГОЛОВНИХ ЧИННИКІВ РОЗЛАДУ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ У КОЛЕКТИВІ.....	78
Кіржнер С.Е. АНГЛОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	88
Кобера А.В. СУДОВО-ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЯК ФОРМА ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ В ЮРИСПРУДЕНЦІЇ.....	93
Костюк О.Ю. ПРОБЛЕМА РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ НА ВОЛИНІ У СУЧАСНІЙ ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	100

Кущик Т.О.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ
ДІВЧАТ У ДУХОВНІЙ СПАДЩИНІ СВЯТОГО
ІОАННА ЗЛАТОУСТА.....108

Маркович О.В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ
МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ШЛЯХОМ АЛГОРИТМІЧНОГО
ВИРІШЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ І ЗАВДАНЬ.....116

Мартиненко С.М.

ВИКОРИСТАННЯ ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....124

Михайлюк Г.В.

ОСОБЛИВОСТІ ОПРАЦЮВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР
МОДАЛЬНОСТІ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ
ПРИ РОБОТІ ІЗ СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ МОВНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ.....136

Оксентюк Н.В.

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ
ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО МЕХАНІЗМУ ФОРМУВАННЯ
ІНТЕЛІГЕНЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....142

Онищук В. І.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ
УМІНЬ І НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-
ВИКОНАВСЬКОГО СПРЯМУВАННЯ.....150

Павелко В.В.

ВАРІАТИВНІСТЬ РОЗВИТКУ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ТА ЙОГО НАСЛІДКИ.....158

Паламарчук Л.М.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАС ОСОБИСТОСТІ:
СПРОБА ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ.....165

Пасічник Я.А.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ
З ЛОГІКИ У СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ "ПОНЯТТЯ"175

Плиска Ю.

ДИНАМІКА ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН УЧИТЕЛЯ
В ПЕРІОД КУЛЬТУРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ
(польсько-український аналіз).....187

Приймак О.П.

ПРИЙОМИ РОБОТИ, ЩО СПРІЯЮТЬ ЗАСВОЄННЮ УЧНЯМИ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ТАБЛИЦЬ АРИФМЕТИЧНИХ ДІЙ
НА ПОЗАКЛАСНИХ ЗАНЯТТЯХ З МАТЕМАТИКИ.....195

Проскурняк О.П.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЖІНКИ ДО МАТЕРИНСТВА.....	210
---	-----

Северіна Т.М.

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФІЛОСОФСЬКА ПРОБЛЕМА.....	221
---	-----

Черниш В.В.

ПОРУШЕННЯ ПРАВИЛЬНОСТІ ТА ТИПОВІ ПОМИЛКИ В АНГЛОМОВНОМУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ГОВОРІННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	230
--	-----

Черніговець Т.І.

ФОРМУВАННЯ ДОЗВІЛЄВОЇ КУЛЬТУРИ СІЛЬСЬКИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ (за матеріалами експериментального дослідження у Західно-Поліському регіоні України).....	242
---	-----

Чубук Р.В.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	253
--	-----

Ширяєва Т.М.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ АСОЦІАЦІЙ В ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ.....	264
--	-----

Marta Cywińska-Dziekońska

„JAK KOCHAĆ DZIECKO” JANUSZA KORCZAKA – PRÓBA REINTERPRETACJI.....	271
---	-----

Henryk Raszkiewicz

DOŚWIADCZENIE UPOKORZENIA MŁODZIEŻY Z RÓŻNYCH ŚRODOWISK RODZINNYCH I PO PIERWSZYM CZYNIE PRZESTĘPCZYM.....	279
--	-----

dr Monika Jurewicz

NAUCZYCIEL KOMUNIKACJI I DIALOGU.....	297
---------------------------------------	-----

Збірник наукових праць

Наукові Записки

Серія “Психологія і педагогіка”

Випуск 11

Головний редактор *Пасічник І.Д.*

Відповідальний за випуск *Шугай М.А.*

Упорядник *Музичук І.А.*

Технічний редактор *Свинарчук Р.В.*

Комп’ютерна верстка *Крушинської Н.О.*

Художнє оформлення обкладинки *Свинарчука Р.В.*

Коректор *Черуха Л.А.*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,
власних імен, географічних назв та інших відомостей
відповідають автори.*

Формат 42х30/4.

Папір офсетний. Друк різнографія.

Ум. друк. арк. 39,25. Гарнітура “PetersburgС”

Наклад 100 прим.

Видавництво Національного університету “Острозька академія”
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.

Свідоцтво про державну реєстрацію

РВ №1 від 8 серпня 2000 року.